

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

“Aprender como criança, viver com sabedoria”

Sónia Margarida Oliveira Jesus

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sónia Margarida Oliveira Jesus

Aprender como criança, viver com sabedoria

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof^a Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof^a Doutora Ana Coelho

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 21 de julho de 2016

Classificação: 10 valores

Julho, 2016

Agradecimentos

A Deus que me deu a oportunidade e perseverança para concluir mais esta etapa na minha vida.

À Professora Doutora Vera do Vale, bem como ao Mestre Philippe Loff e a todos(as) os(as) professores (as) da Escola Superior de Educação de Coimbra agradeço a sua disponibilidade, paciência e contribuição para o desenvolvimento das minhas competências enquanto futura educadora e professora.

À educadora Ivone e à professora Dina obrigada por estarem sempre disponíveis para me ajudar sem nada me cobrarem.

Aos grupos de crianças, obrigada pela dedicação, empenho e motivação, principalmente pelo carinho.

À minha amiga de todos os momentos, Rosana Rodrigues, que sempre me ajudou e me motivou a não desistir, a ti te devo muito, obrigada.

A toda a minha família por terem acreditado em mim, principalmente aos meus pais pois é graças a eles que aqui estou hoje, ao meu marido por estar do meu lado e não me deixar desistir mesmo nos momentos mais difíceis e sobretudo ao meu filho, pois foi sempre ele o meu refúgio, a minha força, a minha motivação.

A família não se distingue por ser só de sangue, mas sim por laços que se criam por cumplicidade e amizade por isso obrigada à família Belidoce.

Dedicatória

À minha família e amigos, que diante do meu esmorecer estenderam a mim todo o seu otimismo e fizeram-me acreditar nesta minha grande vitória.

“Aprender como criança, viver com sabedoria”

Resumo: O presente trabalho aborda o papel do jardim de infância nos primeiros anos de vida de uma criança. É nesta fase que o desenvolvimento e a aprendizagem estão no seu auge, sendo fundamental um acompanhamento que visa complementar a ação educativa da família. Através de uma aprendizagem diversificada, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais e motoras. A partir da observação e interação com grupos de crianças de diferentes idades foi possível estudar o seu desenvolvimento, recorrendo a diversas estratégias. Enfatizou-se o papel dos pais e do acompanhamento familiar, demonstrando que este tem fortes implicações no processo de aprendizagem. É também de realçar a importância do educador no sentido de motivar, aconselhar e conduzir a aprendizagem em direção a propósitos pré estabelecidos. Um dos objetivos fundamentais dos estágios passou por despertar a curiosidade intrínseca das crianças para que, ao invés das práticas comuns de ensino, fossem elas a procurar o conhecimento. Ambos os grupos demonstraram a curiosidade e interesse próprios da sua idade, procurando saber cada vez mais sobre os temas abordados. Foram também evidenciados os benefícios de permitir que a criança explore o seu ambiente, de forma livre, na configuração da pedagogia de participação. Da mesma forma, estudaram-se as preferências das crianças relativamente aos espaços e à organização do espaço pedagógico, com o intuito de melhorar as condições físicas inerentes à prática educativa. Os grandes marcos no desenvolvimento das crianças bem como os fatores que os impulsionaram são descritos e analisados em detalhe.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; experiências de aprendizagem; participação ativa

Abstract: This paper discusses the role of school in the early years of a child's life. This is where development and learning are at their peak, and for that fact it is critical that the child has the support that aims complementing the family educational action. Through a diverse learning, the child develops cognitive, social and motor skills. From observation and interaction with groups of children of different ages, it was possible to study their development, with the help of learning strategies. The role of parents and family support was emphasized, demonstrating that it has strong implications in the learning process. It is also to highlight the importance of the teacher towards motivating, advising and leading teaching toward pre-established purposes. One of the key objectives of this work was to promote the inherent curiosity of children, so that they would seek knowledge on their own. Both groups showed curiosity and self-interest inherent of their age, always seeking to know more and more about the topics covered. The benefits of allowing children to freely explore their environment, have also been highlighted, by means of a pedagogy of participation. Likewise, the preferences of children in relation to the spaces and the organization of educational space were studied. The main purpose was to improve the physical spaces, an inherent in the educational practice. The major milestones in the development of children as well as the factors that have driven this evolution are described and analyzed in detail.

Keywords: Preschool Education; Teaching; primary education; learning experiences; active participation

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	3
Capítulo I.....	5
Secção A – Educação pré-Escolar.....	5
1. Organização do Ambiente Educativo.....	7
1.1 Caracterização do jardim de Infância	7
1.2 Organização da sala.....	8
1.3 Organização do tempo	11
1.4 Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora	12
1.4.1 Relação jardim-de-infância – família	15
1.4.2 Avaliação	15
1.5 Caracterização do grupo.....	16
Secção B – 1.º CEB.....	19
1. Organização do ambiente educativo	21
1.1 Caracterização da escola	21
1.2 Organização da sala.....	21
1.3 Organização do tempo	23
1.4 Princípios organizativos da prática pedagógica da professora	23
1.4.1. Relação escola- família.....	24
1.4.2 Avaliação	25
1.5 Caracterização da turma	25
Capítulo II	27
DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO.....	27
Secção A – Educação Pré-Escolar	29
1. Observação do contexto educativo.....	31
2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas	32
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	33

Secção B – 1.º CEB	41
1. Observação do contexto educativo.....	43
2. Intervenção	43
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	45
PARTE II – EXPERIÊNCIAS – CHAVE.....	47
SECÇÃO A – Educação Pré-Escolar	49
1. A pertinência da Expressão Dramática no Pré-Escolar.....	51
2. A Criança tem o direito de brincar	55
3. Ouvir as “vozes” das crianças	58
SECÇÃO B – 1.º CEB	67
1. Análise das consequências da retenção escolar em fase inicial do 1.ºCEB	69
2. Problemática da heterogeneidade da turma ligada à retenção escolar	74
3. Integração de alunos de 5 anos numa turma do 1.º CEB	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICES.....	97
Apêndice 1 – Figuras	99
Apêndice 2 – Quadros.....	103
Apêndice 3 – Tabelas.....	105
Apêndice 4 - Abordagem Mosaico.....	108
Apêndice 5 - Planificação de Educação Pré-Escolar	119
Apêndice 6 - Planificação de 1.CEB.....	121
Apêndice 7 - Exemplos de fichas de trabalho de 1.º CEB	126

Índice de Figuras

Figura 1 Jardim de Infância.....	99
Figura 2 Espaço comum da EB1 e Jardim de Infância.....	99
Figura 3 Trabalhos expostos.....	99
Figura 4 Casinha (1).....	99
Figura 5 Casinha (2).....	99
Figura 6 Casinha (3).....	99
Figura 7 Casinha (4).....	99
Figura 8 Casinha (5).....	99
Figura 9 Cantinho da leitura.....	99
Figura 10 Pista dos carros.....	99
Figura 11 Trabalhos de mesa.....	100
Figura 12 Armário dos jogos de construção.....	100
Figura 13 Zona da manta.....	100
Figura 14 Tabela de presenças.....	100
Figura 15 Festa do Dia Internacional da Família.....	100
Figura 16 EB1	100
Figura 17 História “ A galinha dos ovos misteriosos”.....	100
Figura 18 Teia de conceitos.....	100
Figura 19 Ficha técnica.....	100
Figura 20 Desenho à vista.....	100
Figura 21 Construção crocodilo mãe (1).....	101
Figura 22 Construção crocodilo mãe (2).....	101
Figura 23 Crocodilo mãe	101
Figura 24 Fichas de trabalho consoante as idades.....	101
Figura 25 Crocodilo Danilo.....	101

Figura 26 Construção dos ovos.....	101
Figura 27 Construção do Chapéu do Crocodilo.....	101
Figura 28 tartaruga Guga.....	101
Figura 29 Cobra Sissi.....	102
Figura 30 Construção do Pântano.....	102
Figura 31 Divulgação.....	102
Figura 32 Quinta visitada pelos alunos.....	102
Figura 33 Zona da Ordenha.....	102

Índice de Quadros

Quadro 1 Organização do tempo.....	103
Quadro 2 Características das crianças.....	103
Quadro 3 Distribuição Horária de Áreas Curriculares Disciplinares.....	104
Quadro 4 Características da turma	104

Índice de Tabelas

Tabela 1 “ O que menos gostas no teu jardim de infância?”.....	105
Tabela 2 Categorização da pergunta “O que menos gostas no teu jardim de infância?”	105
Tabela 3 “O que mais gostas no teu jardim de infância?”.....	106
Tabela 4 Categorização da pergunta “O que mais gostas no teu jardim de infância?”.....	106
Tabela 5 “O que mudavas no jardim de infância?”.....	106
Tabela 6 Categorização da pergunta “O que mudavas no jardim de infância?”.....	107
Tabela 7 Perspectiva sobre o que fazes no jardim de infância?”	107
Tabela 8 Perspectiva sobre o local preferido do teu jardim de infância?”	107

Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto Lei

EB – Escola Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Projeto Pedagógico

INTRODUÇÃO

Este relatório final teve como objetivo fundamental narrar o desenvolvimento e a realização de experiências de ensino e de aprendizagem, em dois contextos distintos. O estágio teve lugar num jardim-de-infância e numa escola do primeiro ciclo do ensino básico. O estágio teve como principal finalidade a realização de experiências-chave com o intuito de envolver os alunos nas suas aprendizagens, trabalhar em equipa e descobrir as habilidades cognitivas e sócio emocionais da criança. Todas as experiências realizadas sustentaram-se numa pedagogia de participação, na qual as crianças constroem o próprio caminho para o conhecimento. Procurou valorizar-se os interesses, gostos e curiosidades das crianças, através de atividades orientadas por parte das professoras. Os projetos passaram em ambos os casos por uma fase de observação na qual me adaptei ao meio educativo, nomeadamente ao grupo e ao espaço. Tentei conhecer cada criança de modo a poder adotar estratégias individuais com base nas características comportamentais e dificuldades próprias de cada criança. Foi também possível avaliar as práticas implementadas pelos professores/educadores mais experientes assim como conhecer todas as rotinas realizadas pela turma. Posto isto, os vários projetos pedagógicos foram colocados em prática. De modo a motivar ao máximo as crianças, procuramos conhecer os seus gostos e a partir daí fazê-las questionar-se sobre temas chave, suscitando a sua curiosidade. Organizaram-se atividades de modo a satisfazer todas essas questões, ao mesmo tempo que se promovia o desenvolvimento da criança nas várias áreas educacionais. Todo este trabalho teve a finalidade de utilizar estratégias que permitam à criança integrar conhecimentos novos, promovendo simultaneamente o desenvolvimento socio emocional e cognitivo, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Utilizou-se um método diferente do tradicional, que geralmente se traduz por um professor que ensina algo novo ao aluno quer este demonstre interesse pelo tema ou não. Assim sendo, parte-se das descobertas feitas pela própria criança, pois “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (Silva *et al.*, 1997, p. 79). Tentamos também fortalecer a ligação

escola-família. No caso da educação pré-escolar organizaram-se vários eventos com vista a mostrar os trabalhos realizados pelas crianças, e dar a conhecer aos pais os conteúdos programáticos por nós planeados. Já no ensino básico, a estas atividades acresceram reuniões com os pais e professores nas quais a professora apresenta a evolução dos alunos, os resultados das fichas de trabalho e dificuldades apresentadas pelas crianças nos vários níveis de aprendizagem. Deste modo, promoveu-se o acompanhamento dos pais no processo educativo dos filhos. As conclusões apresentadas permitem-nos inferir sobre o sucesso dos métodos abordados, assim como procurar estratégias que visaram melhorar as práticas educativas e a organização das infraestruturas escolares, nos anos letivos supramencionados.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I

Secção A – Educação pré-Escolar

1. Organização do Ambiente Educativo

1.1 Caracterização do jardim de Infância

O Jardim de Infância (JI) é um espaço educativo, disposto em função da criança e apropriado às atividades que nele se desenvolvem. É um local onde a criança realiza atividades diversas, conquistando aprendizagens importantes, usando a troca e partilha de saberes e desenvolvendo um espírito democrático para melhor aprender o mundo que a rodeia. Trata-se de uma etapa complementar da ação educativa da família, na qual a criança sozinha ou em grupo aprende a conviver, desenvolvendo competências sociais e de relacionamento interpessoal. (Artigo 2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar-Lei n.º 5/97 de 10/02)

“No plano pedagógico os Jardins de Infância (públicos ou privados) acolhem uma extensa variedade de perspetivas educativas, seguindo-se obrigatoriamente pelas orientações curriculares definidas pelo Ministério de Educação desde 1997”. (ME, 1997).

O jardim de infância no qual realizei a prática educativa supervisionada, no domínio da Educação Pré-Escolar, é uma instituição que pertence à rede pública, e acolhe crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O Jardim de Infância (Figura n.º1) pertence a um Agrupamento de Escolas (AE), no concelho de Coimbra. Trata-se de uma região em grande expansão tanto a nível comercial como industrial. A atividade pedagógica e de acolhimento aos pais no jardim de infância tem como horário de funcionamento o seguinte: a entrada e o acolhimento das crianças na sala de atividades são feitos entre as 8 e as 9.30 horas, sendo orientado pela auxiliar da Componente de Apoio à Família (CAF). O horário de saída das crianças é entre as 17 às 19 horas. As crianças que não frequentam a CAF deixam o espaço pelas 15.30 horas (Quadro n.º1).

Nesta instituição colaboram uma educadora de infância, uma assistente operacional e duas auxiliares da CAF. É de salientar que todas as colaboradoras estabelecem uma relação de cooperação tornando o espaço acolhedor e propício ao

desenvolvimento e acolhimento de todas as crianças e adultos. Isto é feito através da criação e de um ambiente de respeito, cumplicidade e confiança. Mas todo este ambiente de cooperação só é possível graças a um esforço contínuo e trabalho em equipa. De acordo com Hohmann e Weikart (2009, p. 130) "o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo". Como é referido no Decreto-Lei (D-L) n.º184/2004 de 29 de julho de 2004, o sistema educativo não pode deixar de ter em conta as especiais características do papel dos recursos humanos, que, não diretamente implicados no processo educativo em si, constituem um fator indispensável ao sucesso deste, na vertente da organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação ou de ensino e do apoio à função educativa. É por isso seguro assumir que a qualidade das instituições não depende unicamente do pessoal docente mas também de todo o pessoal envolvido na organização.

A instituição tem um Projeto Pedagógico (PP) intitulado “Os animais... Da janela do imaginário à porta da realidade!”.

1.2 Organização da sala

Enquanto estagiária, o principal foco do meu trabalho passou por proporcionar às crianças um ambiente cativante e atrativo, estimulando a descoberta e incitando-as para a aprendizagem. De facto, de acordo com Silva *et al.*, (1997) “tendo em conta o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente que propicia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Posto isto, agiu-se sempre em concordância com as necessidades e os interesses de cada criança como um ser individual, proporcionando-lhes um ambiente de conforto, dado que este tem um papel fundamental na educação da criança.

O ambiente educativo assume uma importância fundamental no desenvolvimento da criança e ocupa um papel de relevo no trabalho curricular do educador (Silva *et al.*, 1997, p. 31, Gandini, 2008, p.157). A criança é um ser humano no início do seu desenvolvimento, possuindo uma personalidade individual. Esta personalidade vai-se transformando ao longo do seu crescimento, começando na

infância de acordo com o seu ambiente social. Os pais são a figura modelo da criança mas não só, sendo que lhe cabe a responsabilidade do desenvolvimento global da criança, (físico, afetivo e cognitivo). Sendo assim, Sebastiani 2009, p. 63 recomenda ambientes “ricos e estimuladores”, propícios ao seu progresso e crescimento pessoal.

O espaço deve ser “um território organizado para a aprendizagem”, “flexível”, “seguro”, que deve estar “aberto às vivências, interesses das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). Para tal, deve ser um espaço aberto, arejado para que a criança quer individualmente quer em grupo possa brincar, aprender, trabalhar, vivenciar, criar, comunicar. O lugar deverá acolher um conjunto de características que possam direcionar as crianças para diferentes experiências.

O espaço não pode nem deve ser um espaço fixo, mas sim de acordo com a evolução da criança. A organização do espaço deve ser alterada em vários âmbitos, seja na disposição dos materiais, na alteração de jogos por outros de maior grau de complexidade, proporcionando a autonomia do grupo.

A sala de atividades está bem organizada, com cantos de atividades e materiais variados o que é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Esta boa organização vem reforçar o desenvolvimento das crianças a vários níveis, desde o afetivo ao psicomotor, ao encorajar a vontade de criar, recriar e alterar.

De acordo com Sebastiani (2009, p. 75), "a sala de aula deve estar organizada em diferentes áreas de atividades que vão possibilitar à criança escolher o que ela deseja fazer. Essas áreas vão permitir a organização de pequenos grupos, facilitando a interação entre as crianças". A organização do espaço vai também permitir a organização de pequenos grupos de crianças, o que facilita as relações sociais interpessoais.

O jardim de infância é um espaço de aprendizagens mais alargado, pois é aqui que as crianças desenvolvam um maior interesse por realidades sociais e culturais, descobrem e exploram o mundo que as rodeia, aprendem a gerir conflitos e a socializar. Através desta nova etapa da vida, as crianças aprenderão a partilhar saberes, opiniões e sentimentos.

O espaço divide-se por dois edifícios, sendo que um pertence ao 1.º Ciclo e o outro ao Jardim de Infância (Figura n.º2). O JI tem apenas um piso, que se divide pelo *hall* de entrada, casa de banho das crianças, casa de banho do pessoal, escritório, sala de atividades e cozinha. O espaço da cozinha não tem uma só finalidade, pelo que se trata de um espaço polivalente. Neste local as crianças não só fazem a sua refeição do leite escolar ao meio da manhã, como pequenas festas de anos e atividades de pintura orientada ou livre.

O espaço da sala de atividades tem várias janelas amplas, o que faz com que a sala seja bastante iluminada, permitindo um bom visionamento do exterior. Todos os trabalhos produzidos pelas crianças são expostos por toda a sala em *placards* (Figura n.º3). A prática permite ainda dar a conhecer aos familiares e encarregados de educação os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. Deve-se sempre incentivar a participação das famílias dado que o processo educativo escolar é complementar ação educativa da família. Com esta atitude "o educador valoriza as realizações conseguidas pelas crianças, ainda que com ajuda, e fornece o incentivo e o apoio necessários para que continuem a progredir e reforçar a sua auto-estima" como refere Sanches (2003, p. 121).

A casinha é uma das áreas prediletas das crianças, sendo que neste jardim de infância esta área tem um maior destaque por se tratar de uma divisão diferente inserida na sala (Figuras n.º 4 à 8). As paredes da casinha são em vidro para um melhor visionamento da educadora e das assistentes operacionais. Estando a casinha posicionada desta forma, propicia às crianças um maior à vontade para o jogo simbólico, já que como Negrine (1993) refere "o facto de a criança se encontrar numa atividade livre, não é sinónimo de que está a brincar". De acordo com Sebastani (2009, p.77) a existência de tal espaço favorece a autonomia das crianças, proporcionando uma transformação emocional. As crianças que na sua maioria são tímidas, ali encontram o espaço e o à vontade para deixarem de o ser, o que promove o desenvolvimento da imaginação, espontaneidade, comunicação e criatividade. Esta área está bem dotada de materiais, permitindo que cada criança possa incorporar e representar um papel da vida real.

Para além destes espaços, a sala de atividades está dividida por diversas áreas: a área da manta (acolhimento), a área do computador, a área dos jogos e construções, a área da biblioteca, e a área da expressão plástica (Figura n.º 9 à 13). Assim a sala encontra-se organizada para que o grupo possa transitar de uma área para a outra livremente, ou seja, cada criança escolhia a área para onde queria ir e assim que quisesse mudar tinha essa possibilidade de a fazer.

A educadora reforça constantemente que as atividades livres são de importância fulcral, pois a criança "apreende de forma global os factos da realidade e que os simboliza na actividade jogada" (Mendonça, 1994, p. 29).

Relativamente ao espaço exterior da instituição, trata-se de uma área bastante agradável, espaçosa, composta por vários espaços comuns ao 1.º CEB.

1.3 Organização do tempo

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998) é essencial que o “educador(a) encontre uma forma de organizar o tempo de tal forma que permita a experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (p. 158). Assim sendo, ter uma rotina com momentos bem específicos não significa praticar atividades de forma rotineira, mas sim definir diferentes etapas para trabalhar, experimentar, descobrir, vivenciar, experienciar e criar. Deste modo, ao implementar uma rotina diária pretende-se criar um ambiente emocionalmente seguro, e com objetivos definidos (Hohmann & Weikart, 2009). Para que a rotina fosse devidamente compreendida, foi planeada, dialogada e acordada em grupo. Tal como Oliveira-Formosinho (2011) descreve: “O tempo pedagógico (...) organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...). O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grande grupo”(p. 72) (Figura n.º14). As rotinas desempenham um papel fulcral no desenrolar do dia da criança, pois permitem que esta se sinta mais confiante, segura do que aconteceu e do que irá acontecer a seguir. Esta rotina tem por base o

acolhimento, o lanche meio-manhã, o recreio da manhã, o trabalho em pequenos grupos/atividades orientadas, almoço, atividades de relaxamento, atividades orientadas ou livres e a passagem para o período da CAF.

1.4 Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora

Educar é uma longa viagem, em que a criança não viaja sozinha, construindo assim o seu futuro. Futuro este que envolve uma perspetiva quer individual quer coletiva.

O educador de infância tem um papel fundamental na vida das crianças, sendo o seu objetivo primário "promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 5/97 de 10 de fevereiro). Desta forma, os educadores devem seguir um conjunto de regras e normas previamente estabelecidas, com vista a proporcionar a melhor aprendizagem possível. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são o ponto de apoio para a prática pedagógica do educador. Estas consistem num conjunto de princípios com vista a apoiar o educador sobre a organização da componente educativa e a sua prática pedagógica. As linhas orientadoras propostas têm um carácter vinculativo para todos os educadores na Rede Nacional e centram-se em princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática. Para que as crianças aprendam, é necessário que tenham as condições necessárias, ou seja, as crianças aprendem a aprender, sendo esta "...a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida", (1997:15). As OCEPE referem-se ao educador como "... o construtor, o gestor do currículo (...) com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos." (ME 1997).

Dada a importância fundamental que o educador tem na vida destas crianças tão jovens, é preciso garantir que o profissional tenha as competências necessárias

para desempenhar esse papel. Desta forma, o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto aprova o perfil específico de Desempenho do Educador de Infância, ou seja, estabelece as competências que todos estes profissionais devem possuir para o desempenho das suas funções. Este decreto vem complementar as OCEPE, definindo as funções específicas do Educador de Infância entre as quais, a de conceber e desenvolver o currículo, decretando ainda a exigência de que todos os Educadores tenham como habilitação máxima, o curso de Educador de Infância. As Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar surgiram com o intuito de esclarecer e explicitar as "condições favoráveis para o sucesso escolar" indicadas nas OCEPE, facultando um referencial comum que será útil aos Educadores de Infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo".

O educador é um profissional responsável pela organização de atividades educativas, e é de extrema importância que utilize instrumentos que lhe confirmem o máximo de dados necessários a uma avaliação de qualidade. É também ele construtor e gestor do currículo, tendo em conta o Projeto Educativo e o Plano Curricular de Grupo. Deste currículo fazem parte um conjunto de aprendizagens que se considerem necessárias, assim como a sua “finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (Roldão 1999, p. 43). O educador tem um papel fulcral em ajudar a criança a tomar consciência das suas qualidades/ dificuldades de forma as conseguir ultrapassar. Atualmente, os educadores complementam em grande parte a ação educativa das famílias junto das crianças, contribuindo para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua perceção e integração no meio envolvente. Mas para que o educador possa intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar para mais tarde intervir e avaliar. “A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (Circular n.º4, 2011:1).

A educadora cooperante é vista pelas crianças como um modelo protetor, meigo, atencioso, cujo foco principal é a criança, tornando-se assim uma boa

ouvinte. Isto permite-lhe fazer uma diferenciação pedagógica. "Conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas." (Resendes & Soares, 2002, p. 17). Para esta finalidade é preciso conhece-las individualmente e estabelecer relações de confiança plena na relação criança-adulto.

A educadora mostra-se bastante atenta às crianças, tendo consciência da sua curiosidade natural e vontade de entrar em contacto com o meio que as rodeia. De modo a promover a melhor orientação e encaminhamento das crianças, a educadora sempre incentivou as crianças, ajudando-as a ultrapassar as dificuldades e obstáculos, não as deixando ficar para trás. Dewey (1967) afirma que "a escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida". Como tal, no que toca à aprendizagem tentamos fazer passar a mensagem de que a criança é um agente facilitador das suas próprias descobertas sobre o mundo que a rodeia, não existindo bons ou maus papéis nas atividades cooperativas (Lopes & Silva 2008, p. 31). A educadora preocupou-se em responder a todas as necessidades, interesses e desejos da criança, fornecendo-lhes todos os materiais, espaços e encorajamento necessários para as ajudar a pôr em prática.

"A Educadora defende que a aprendizagem só será eficaz se partir da criança, primeiro agente do seu desenvolvimento, dos seus interesses, quer dizer se as aprendizagens forem significativas." (Mendonça 1994, p. 31). Não obstante, o papel do educador é sem dúvida fundamental para o desenvolvimento e concretização dos projetos, cabendo-lhe a tarefa de orientar, questionar e apoiar as crianças nas suas aprendizagens. Segundo Guedes (2011), "cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto (...) clarificar o significado social do trabalho previsto tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão. A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas os próprios agentes ativos das suas aprendizagens. O educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala de aula" (p. 8).

1.4.1 Relação jardim-de-infância – família

A relação escola-família é determinante no processo educativo das crianças, uma vez que a comunicação ativa e permanente é o elo de ligação entre casa e o Jardim de Infância (ME, 1997). A instituição promove o respeito mútuo e uma cooperação, por esta razão, a educadora envolve com frequência as famílias e comunidade nos projetos a desenvolver. A cooperação com a família permite o estabelecimento de uma relação pessoal de afeto, respeito e confiança com os pais ou educadores, condição essencial para uma ação educativa participada.

O educador deve ser alguém sempre disponível para ouvir a criança, dar afeto, agir com compreensão, fazer muitas vezes o papel de pais. Tanto o educador, como a família têm o dever de trocar impressões e ajudar e encaminhar a criança da melhor forma possível. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p. 30).

A Festa da Família foi um projeto que envolveu os familiares das crianças (Figura n.º 15). Foi uma tarde diferente para estas pois desta vez tiveram a oportunidade de realizar algumas atividades orientadas, não pela educadora mas pelo seu familiar. Foi um projeto aliciante, pelo qual as crianças esperaram ansiosamente, de modo a poderem mostrar os trabalhos por si realizados.

1.4.2 Avaliação

A avaliação representa um conceito polissémico uma vez que varia de autor para autor. De acordo com Pacheco (1995, p. 129) “A avaliação apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formatação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspetiva que adotamos”. Embora sendo polissémica decompõe-se em dois conceitos específicos, a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa. A Avaliação Diagnóstica adquire uma importância crucial no início do ano letivo desenvolvendo-se durante o mesmo. Esta permite ao educador “...

conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da ação educativa, no âmbito do projeto curricular de grupo.” (Circular n.º 4 2011:4).

O uso do reforço positivo, é uma das técnicas utilizadas pela educadora. Trata-se de uma técnica que consiste em valorizar as práticas corretas das crianças. Esta técnica foi usada para reforçar os desenhos/trabalhos das crianças ao longo da prática pedagógica, através de um feedback positivo com introdução de um estímulo. Para tal, a educadora usou um conjunto de expressões, reforçando o bom desempenho da criança: "Parabéns todos estão bonitos mas alguns podiam caprichar mais". Tal estímulo traduz-se assim num suporte à progressão do aluno na construção de conhecimentos, sem que este se sinta desmotivado ou com uma sensação de fracasso. Contudo o educador nunca poderá deixar de ter em conta certos aspetos, como o de avaliar corretamente o que é realmente positivo, pois uma má avaliação poderá causar o efeito inverso. Os reforços podem apresentar várias formas nomeadamente sociais, materiais ou alimentares. É preciso ter em conta que estes não devem ser usados em demasia dado o perigo da criança passar a esperar uma recompensa cada vez que executa corretamente uma tarefa.

1.5 Caraterização do grupo

O grupo do jardim de infância é constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Destas, nove têm 3 anos de idade, sendo seis crianças do sexo feminino e três do sexo masculino. De entre as sete crianças com 4 anos, duas são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Para finalizar, do grupo de crianças com 5 anos, três são do sexo feminino e três do sexo masculino, perfazendo um total de seis crianças. Não existe nenhum caso de necessidades educativas especiais (NEE) (Quadro n.º 2).

De acordo com as OCEPE (ME 1997, p. 34) "na Educação Pré-Escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo". Existe na

verdade uma boa relação de cooperação entre as crianças, que se ajudam mutuamente, quer partilhando brinquedos como emoções, medos e sentimentos. Mas nem sempre esta interajuda criança-criança é suficiente, pois muitas vezes o adulto tem de intervir ajudando a resolver conflitos. Um bom exemplo disso teve lugar durante o meu percurso enquanto estagiária. O episódio teve lugar quando uma criança de 4 anos abordou a educadora, queixando-se que uma criança de 5 anos lhe tinha batido. As duas expuseram os seus argumentos e no final a educadora ajudou as crianças a perceberem o que tinha corrido mal, orientando-as a pediram desculpa um ao outro.

O grupo gosta igualmente de atividades quer no interior, quer no exterior do jardim de infância. De uma forma geral, gostam de ouvir histórias, fazer colagens, pinturas e brincar principalmente na área da casinha das bonecas.

Capítulo I

Secção B – 1.º CEB

1. Organização do ambiente educativo

1.1 Caracterização da escola

O trabalho prático realizado no âmbito deste projeto teve lugar numa escola integrada num Agrupamento de Escolas (AE) situado num concelho do distrito de Coimbra.

Caracterizado pelos seus traços de ruralidade, reflexo da sua estrutura demográfica, esse concelho e consequentemente as freguesias da área de abrangência do Agrupamento de Escolas, têm vindo a sofrer fortes transformações sociais, económicas e culturais. Embora até há poucas décadas atrás se caracterizasse por ser uma zona rural dedicada à agricultura, hoje o concelho apresenta um setor secundário e terciário em constante expansão. Embora a agricultura continue a desempenhar um papel de relevo na economia da região, esta atividade já não desempenha um papel fundamental para a maioria dos habitantes.

A instalação física da EB1 é constituída por um rés-do-chão e 1.º piso. No rés-do-chão funcionam três salas de aula, uma biblioteca, o espaço de convívio de professores e funcionários e as casas-de-banho. Já o 1.º piso abrange duas salas de aula de apoio. O edifício encontra-se em bom estado de conservação (Figura n.º 16).

1.2 Organização da sala

A sala de aula é ampla, dotada de uma mesa para cada aluno, dispostas em duas filas de quatro mesas. Esta disposição permite um fácil acesso por parte da professora e uma boa interação entre os colegas. Contudo, existe facilidade em trocar a organização das mesas, conforme o comportamento dos alunos e o tipo de atividades desenvolvidas nas aulas. Assim sendo, a organização e a disposição da sala de aula podem promover ou não a autonomia dos alunos, estimular o desenvolvimento, ajudando a determinar os padrões de comunicação e das relações entre os colegas (Zabalza, 1998).

A professora recorre maioritariamente ao quadro interativo com o objetivo de projetar os manuais escolares para uma melhor aprendizagem. A sala encontra-se equipada com um quadro branco em conjunto com um grupo de canetas, e três armários que cumprem funções diversas, nomeadamente o armazenamento de material didático, caderno, portefólios e trabalhos individuais de cada aluno. De acordo com Spodek e Saracho (1998), “as mesas e as cadeiras devem ter alturas variadas, uma vez que as crianças de qualquer faixa etária diferem em tamanho” (p. 136). Por esta razão, a sala é composta por mobiliário adequado à estatura dos alunos, ao bom desenvolvimento escolar e físico, favorecendo a postura e melhorando a aprendizagem.

Cada aluno tem a sua secretária que comporta uma divisória por baixo destinada a reservar os manuais escolares. Esta medida visa aliviar a carga excessiva que os alunos transportam diariamente nas suas mochilas. A secretária da professora encontra-se estrategicamente situada num canto da sala atrás das mesas dos alunos. Esta configuração permite-lhe percorrer toda a sala, providenciando assim um apoio sistemático e permanente, tanto ao grupo como individualmente.

A sala possui uma porta de acesso a um corredor equipado com cabides, para que cada criança possa guardar os casacos e mochilas do lanche. A maior parte dos trabalhos realizados em sala de aula são expostos nos *placards*, de modo a que as crianças possam verificar as competências adquiridas ao longo do ano e a evolução da sua aprendizagem. Esta iniciativa permite também a partilha dos trabalhos e conteúdos de aprendizagem com os pais e a comunidade. Esta medida visa promover o interesse dos pais pela atividade escolar dos filhos, cuja ausência é muitas vezes um fator determinante no abandono e insucesso escolar futuro. Estão também expostas algumas informações de conteúdos programáticos já lecionados, o horário da turma assim como informações sobre cada aluno.

1.3 Organização do tempo

A turma tinha já enraizada uma rotina que tinha início todas as manhãs com a marcação no calendário do dia, mês, ano, estação do ano, dia da semana e um resumo de uma pequena conversa entre professora e alunos sobre possíveis dificuldades na realização de trabalhos de casa, ou algo que os preocupasse no seio familiar. Tendo em conta que se trata de crianças muito jovens, torna-se necessário um grau maior de acompanhamento e de apoio. A importância das rotinas diárias na infância é clara. De acordo com Proença (2008), a rotina deve ser uma atividade consistente que “dê subsídios à criança para que ela possa prever a sequência do trabalho como sentar-se na roda para cantar os bons-dias, nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, escolher o chefe do dia, conversar sobre algum acontecimento e elencar as atividades do dia”.

A esta etapa seguem-se os programas curriculares, em concordância com o horário da turma (Quadro n.º 3). Tratando-se de alunos do 1.º ano, a coordenação da carga horária nem sempre era respeitada. Por vezes, a professora achava imprescindível lecionar um dado conteúdo programático por mais tempo, pelo facto de se tratar de crianças ainda muito imaturas e jovens. A professora via-se obrigada a gerir o seu tempo de modo a poder reparti-lo por dois anos letivos, o que nem sempre era fácil de cumprir. Esta questão voltará a ser abordada mais à frente onde se procuram estabelecer relações entre a retenção dos alunos e a qualidade do ensino.

1.4 Princípios organizativos da prática pedagógica da professora

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, refere que o professor “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta (...) a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências” de cada aluno.

Graças à sua vasta experiência, a professora é capaz de transmitir valores de solidariedade, honestidade, veracidade, partilha, cooperação, respeito pelo próximo. A docente adotou desde o início um comportamento assertivo, caracterizado pela

segurança ao agir, decisão nas palavras, e o estabelecimento de um conjunto de regras de maneira direta e explícita. Deste modo, as regras foram prontamente definidas pela docente desde o primeiro dia de aulas. De acordo com os princípios instituídos pela professora, o aluno deve ser disciplinado, assíduo e deve acatar a autoridade da orientadora cooperante.

O recurso a fichas e manuais é uma estratégia amplamente adotada pela professora. Não obstante, esta defende o uso de uma linguagem mais próxima do aluno, como meio de diversificar a estratégia para o estimular. A relação entre o professor e o aluno deve ser baseada em princípios da afetividade e sinceridade pois isso terá impactos diretos na sua aprendizagem: “Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho”. (Antunes, 1996, p. 56).

A professora faz uso de uma cana-da-índia, apontando a letra correspondente em cada palavra, de modo a tornar mais fácil a aprendizagem da formação de sílabas e posteriormente palavras. Estas medidas fazem parte de um conjunto de estratégias de ensino adotadas pelo professor, orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem e conduzir o ensino em direção a propósitos pré estabelecidos.

1.4.1. Relação escola- família

Sempre que acha oportuno, a professora convida os pais para estarem presentes na escola. Nessa ocasião apresenta aos pais as dificuldades dos seus filhos, as fichas de trabalho e a evolução de cada aluno para que as famílias possam envolver-se no processo educativo das suas crianças. A crescente falta dos Encarregados de Educação às reuniões de pais é um aspeto preocupante, e poderá ter consequências graves e vinculativas. Os estudos indicam que falta de acompanhamento escolar por parte dos pais pode assumir um papel relevante na educação e futuro desenvolvimento dos filhos (Desforjes & Abouchaar, 2003).

De facto, a forma como a inserção dos pais na escola e vida escolar dos filhos é efetuada, tem fortes implicações no processo ensino-aprendizagem. É fundamental procurar promover esta parceria escola-família, para que os educandos construam alicerces de forma segura e motivada, com vista ao bom desempenho e progresso na vida escolar.

1.4.2 Avaliação

O processo de avaliação no decorrer do ano letivo é composto por várias etapas, visto que este reflete sobre o nível do trabalho do professor e do aluno. Esta etapa é uma das maiores competências do professor. A avaliação é realizada com base em processos distintos nomeadamente a observação direta dos alunos, as fichas de avaliação sumativas, as diversas fichas de trabalho e a prestação individual ao longo do ano letivo.

Cada criança tinha em sua posse um pequeno *dossier* que transportava diariamente, onde continha todos os trabalhos de casa e fichas de trabalho realizados durante cada período. No final de cada etapa, a professora recolhia as fichas e efetuava a respetiva avaliação com base no progresso alcançado por cada aluno no domínio dos conhecimentos, competências, e atividades, com recurso a critérios bem delimitados pela escola. Este é um processo complexo e de elevado grau de dificuldade sendo um dos critérios mais controversos das práticas pedagógicas. De acordo com Pais e Monteiro (2002, p. 45) “a dificuldade advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas.”

1.5 Caracterização da turma

A turma é composta por dezassete alunos, dos quais oito raparigas e nove rapazes. A turma divide-se em quatro alunos do 2.º ano e treze do 1.º ano. No 1.º ano

existe um aluno com NEE, que apresenta *deficit* cognitivo e atraso no desenvolvimento. No 2.º ano, três alunos têm apoio educativo (Quadro n.º 4).

Na turma existem três alunos referenciados como dificuldades de aprendizagem, pelo que são objeto de apoio ao estudo. O aluno diagnosticado com NEE tem acompanhamento pedagógico individual, dadas as dificuldades cognitivas e o atraso no desenvolvimento.

O ensino centrado no aluno faz com que no caso destas crianças haja necessidade de diferenciação pedagógica e que se procure a motivação através de atividades que sejam do interesse dos alunos. De acordo com Correia (2006, p. 2), “As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a íntegra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” No caso particular do aluno em causa, uma das dificuldades mais sentidas foi a dificuldade de atenção/concentração. Torna-se por isso necessária a adoção de medidas que possam responder às necessidades das crianças cujos comportamentos são incompatíveis com uma aprendizagem típica. No entanto, este processo educativo deve ser executado num ambiente o mais normalizado possível, e apesar de receber apoio especial, é fundamental que o aluno participe em atividades conjuntas para que haja uma integração efetiva (Batista, 2004).

Trata-se de uma turma abundantemente heterogénea relativamente ao compasso de aprendizagem, pelo qual não me foi possível realizar uma análise global a este nível.

Capítulo II

DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Secção A – Educação Pré-Escolar

1. Observação do contexto educativo

A fase de observação teve a duração de quatro semanas, no período entre 11 de março e 10 de abril de 2015. Foi uma fase muito importante na minha evolução profissional. Nesta etapa tive oportunidade de verificar o ritmo de trabalho e aprendizagem da criança, a forma como a educadora interagia com o grupo, qual o comportamento desta, e todos os outros aspetos relevantes que me possibilitaram conhecer cada criança. Durante esta fase a educadora colocou-me à vontade para interagir com as crianças, para as ajudar com os trabalhos, criando uma relação de proximidade com o grupo desde muito cedo. Assim sendo, comecei desde o início a fazer parte das atividades planeadas ou improvisadas pela educadora, assumindo um papel tanto como observadora, como de participante.

A educadora inicia todos os projetos com uma história, pois “quando estamos convencidos de que não se ensina uma criança a ler, mas que é ela que aprende por si própria, a questão que se põe é a ajuda que lhe pode ser prestada no decorrer desta longa autoaprendizagem” (Jolibert p. 20). Os contos infantis ajudam as crianças a desenvolver a sua própria expressividade verbal e levando à dinamização na sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia. De acordo com Fernandes (2003), “a literatura infantil funciona como um jogo em torno da linguagem e pode suscitar o prazer e emoções, além do divertimento”. Em todas as leituras de histórias que tive oportunidade de assistir, a educadora soube retirar partido dos temas abordados na história para chegar aos objetivos que queria atingir. A imaginação é um dos pontos fortes que a leitura pode promover, ajudando assim no desenvolvimento da personalidade da criança. O espírito de "trabalhar" a imaginação é um dos pontos cruciais desta faixa etária.

Foi-me incutido por parte dos profissionais experientes que seria fulcral conhecer bem o grupo de um modo geral, mas também de uma forma individual. Só assim as relações de cumplicidade seriam mais fortes, tornando-se mais fácil ir ao encontro dos interesses de cada criança. Desta forma seria possível ajustar a prática pedagógica, encontrando estratégias próprias para cada caso em particular.

Todos os momentos foram bastantes importantes, tentei que nenhum deles passa-se despercebido. Procurei seguir os métodos e estratégias segundo Dewey (1910), de acordo com o qual os dois momentos essenciais na formulação inicial do pensamento são: o facto observado ou percebido e as ideias que surgem a partir desses factos.

2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas

A segunda fase foi a das intervenções pontuais que teve a duração de três semanas, no período compreendendo entre 15 e 30 de abril de 2015. Foi nesta fase que comecei a implementar as planificações, o que me foi difícil de realizar. Tendo em conta que a educadora nos permitia orientarmos algumas das suas atividades, apenas realizamos uma planificação nesta fase. Desta forma, eu e a minha colega de estágio planeamos a atividade intitulada “O meu jardim”. O objetivo primário da atividade seria que as crianças realizassem um mini jardim com os materiais fornecidos pelas educadoras, onde usassem o recorte, a picotagem e a colagem dos mesmos. No final, o objetivo passaria por expor os trabalhos no *hall* de entrada, inseridos no âmbito das atividades da Primavera. Durante a realização de todas as atividades, uma das nossas maiores inquietações era sem dúvida executar uma boa diferenciação pedagógica, ou seja foi aqui que verdadeiramente me apercebi que cada criança é um ser único e que tem o seu ritmo de aprendizagem. Como menciona Sanches (2005), “ A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.”

Foi nesta fase que refleti sobre a metodologia da educadora cooperante, o que permitiu concluir que esta se aproxima da metodologia por projeto. Este tipo de sistemática “requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Castro & Ricardo 1993, p. 9).

Como já foi mencionado, o educador deve ser alguém sempre disponível para ouvir a criança, providenciar afeto, compreensão, fazendo muitas vezes o papel de

pais. Tanto o educador como a família têm o dever de trocar impressões e ajudar e encaminhar a criança o mais possível. Só através desta confiança se torna possível adquirir o respeito da criança, daí a necessidade do educador ser alguém dotado de sensibilidade e sensatez. Este é também o pilar no desenvolvimento da autoestima e autonomia da criança. Apesar do suporte teórico ser bastante importante e insubstituível, a prática acrescenta e clarifica o que se aprendeu, sendo mais importante refletir, manipular, comunicar e pensar sobre a tarefa ou atividade do que propriamente realizar as fichas educacionais dos manuais. De acordo com Alarcão (1996, p. 100), os professores reflexivos "são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam."

É primordial inculcar na criança valores de respeito para com o outro, pois embora cada criança tenha a sua personalidade, as suas características, ela é sobretudo um ser singular, que deve ser capaz de compreender a importância de respeitar o outro. Fundamentalmente, "o respeito pela diferença...favorece a construção da identidade, a autoestima e um sentimento de pertencer a um grupo..." (ME 1997, p. 54).

Deve-se inculcar à criança a ideia que o jardim-de-infância faz magias, pois é nele que a criança aprende, brinca, canta, cresce, absorve tudo o que a rodeia. Contudo, por vezes senti muita dificuldade em conseguir inculcar essa ideia às crianças, talvez pela idade e nível de compreensão que apresentam, mas foi algo que me foi muito estimulante conseguir alcançar.

3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

A terceira fase consistiu na implementação do projeto. Este teve a duração de cinco semanas, no período compreendido entre 6 de maio e 5 de junho de 2015. A meu ver este foi um dos pontos mais fulcrais do estágio, dado que me permitiu elaborar planificações com mais frequência, e tentar perceber o caminho que as crianças gostariam de seguir. Esta fase foi bastante enriquecedora, pois permitiu-me assistir ao entusiasmo da criança, o que só me motivou para não desistir. Deste modo

e tal como referem os autores Posada e Pires (2011, citados por Vale, 2009, p. 135): “O educador positivo é aquele que compreende e aceita as razões que a criança manifesta através do seu comportamento sem as sancionar, mas fazendo com que a criança entenda, se for caso disso, que a sua forma de agir não foi a mais correta. Deve ter uma atitude de orientador, indicando o caminho a seguir, mas respeitando a liberdade de cada um, tendo a consciência que é também um modelo para as crianças, mas não no sentido de imposição de condutas.”

A metodologia por trabalho projeto tem como base organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, pelo que é um recurso que ajuda as crianças a perceber o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia. Tive oportunidade de trabalhar com as crianças quer em grande quer em pequeno grupo, embora o trabalho em pequenos grupos seja claramente benéfico. Estes permitem uma aprendizagem mais focada na criança, com maior troca de ideias, e mais intensa. Na perspetiva de Katz e Chard (1997), esta pedagogia em educação pré-escolar é vista como um estudo aprofundado que as crianças levam a cabo sobre determinado assunto ou tópico. Desta forma as crianças são envolvidas em projetos que requerem um planeamento avançado, assim como em atividades que requerem um esforço continuado durante vários dias ou semanas. As atividades desenvolvidas a partir deste modelo tiveram início a partir de problemas concretos, tendo em conta a realidade social que se vive no jardim-de-infância.

O saber trabalhar em cooperação e relacionar-se com o grupo, tanto em brincadeiras como atividades deve ser um grande objetivo, que deverá acompanhar-me ao longo da vida. Desta experiência levo confiança, calma, mas sobretudo a reflexão de todas as atividades. Desta forma aprendi o que terei de alterar na forma como futuramente irei conduzir atividades ou conversas de grupo.

O projeto teve início com o conto de uma história sobre os animais, sendo este o tema do projeto Curricular de Grupo do 3º período. Este projeto enquadra-se na área do Conhecimento do Mundo, e tem como base o desenvolvimento das competências indispensáveis que possibilitem à criança compreender, interpretar e orientar-se no mundo que a rodeia. Como normalmente a educadora inicia os

projetos com histórias, foi-nos sugerido que fizéssemos o mesmo. A partir desta prática, é comum que as crianças abordem os assuntos que mais os inquietam, preocupam, suscitam curiosidade. Deste modo iniciámos o projeto com a história dos "Ovos Misteriosos" de Luísa Ducla Soares (Figura n.º17).

Aquando do conto da história, fizemos a seguinte questão "Será que todos os animais nascem do ovo?", seguida de um debate de ideias. Algumas crianças afirmaram que apenas os pássaros nasciam do ovo. Por isso começamos a falar em espécies de animais (um tema já tratado anteriormente pela educadora), assunto que as levou a concluir que nem todos os animais nascem do ovo, pois os cães nascem da barriga da mãe, assim como os carneiros, as vacas e todos os mamíferos. "São mamíferos porque mamam da mãe" referiu uma criança de 5 anos. As aves foram uma espécie de animais que já tinha sido abordada, de tal modo que as crianças afirmaram que a avestruz e o pinto pertenciam a essa espécie. Uma criança falou na cobra e no crocodilo, questionando-se a que espécie pertenceriam, ao qual logo de seguida outra criança respondeu serem répteis, porque tinham escamas e patas curtas. As questões começaram a surgir, "Onde moram os répteis?", "Nos répteis existe a mãe, o pai e o filho?", entre outras questões e curiosidades. Incentivadas e motivadas pelas questões, as crianças explicaram o que sabiam sobre cada animal. Algumas fizeram muitas questões sobre as cobras e o crocodilo, sempre com a nossa orientação, questionando-se sobre onde poderiam ir fazer pesquisas para dar resposta às questões já por eles elaboradas. Algumas crianças afirmaram poder pesquisar no computador, na internet, nos livros, no telemóvel, em histórias, em jornais.

Posto isto partiu-se para a construção da nossa teia, cuja pergunta central seria "Será que todos os animais nascem do ovo?". Fizemos o registo das ideias das crianças, do que sabem, do que querem saber, onde pesquisar e o que querem fazer. A teia de conceitos foi escrita com a ajuda das crianças de 5 anos, que mostraram bastante entusiasmo e motivação (Figura n.º 18).

No dia seguinte as crianças vieram bastante entusiasmadas, e contaram o que encontraram nas pesquisas que fizeram em casa. Falou-se então de algumas características que encontraram sobre o crocodilo.

As pesquisas das crianças não foram todas trazidas no mesmo dia, por isso, na hora de cantar os bons dias, sempre que uma criança trazia algo novo contava aos colegas o que tinha aprendido com a pesquisa que fez. Na minha opinião esta partilha das ideias sobre o que cada um pesquisou em casa revelou-se fundamental, dado que reparei as crianças mostravam-se satisfeitas por partilhar as suas descobertas com os colegas, fazendo inclusivamente perguntas no final para verificarem se estes tinham estado com atenção. Utilizaram-se assim as pesquisas das crianças como valorização das suas buscas e como aspeto pedagógico para que aprendessem mais acerca dos animais escolhidos. As crianças que trouxeram as pesquisas realizaram uma pequena ficha de trabalho sobre o animal que pesquisaram, e o desenho à vista dos répteis (Figuras n.º 19 e 20).

Chegou-se depois à conclusão que as crianças queriam partir para a construção do crocodilo, por isso perguntámos como o gostariam de o fazer. Um menino disse que queria fazê-lo com caixas de ovos, outro disse que o pai era pasteleiro e que ia pedir-lhe as tais caixas, e assim foi. No dia seguinte a mãe da criança trouxe as bases dos ovos para fazermos o crocodilo. As crianças participaram na pintura inicial das bases de verde para assim dar corpo ao que idealizaram fazer (Figura n.º 21). Assim que começaram a montar o crocodilo, uma menina disse que nas pesquisas feitas a mãe lhe tinha dito que o crocodilo tinha dentes afiados, e que queria que o crocodilo da escola também os tivesse. É de referir, que durante todo o projeto, foram usados materiais de desperdício sugeridos na sua maioria pelas crianças (Figura n.º 22). Este projeto tornou-se desde início cativante para as crianças, pois sendo o crocodilo um animal que em Portugal só é possível encontrar no Jardim Zoológico, estas fizeram questão de ter um crocodilo na sua escola para que lhe pudessem tocar e saber como ele era. Por isso os passos seguintes foram surgindo naturalmente, dia após dia, usando as ideias sugeridas pelas crianças para completar o projeto. Como é natural, a ideia não agradou a todas as crianças da mesma forma. Surpreendentemente, a criança mais desafiante a nível pedagógico dada a sua maneira de ser, foi na verdade aquela que se interessou mais.

Assim que montámos todas as partes que compõem o corpo do crocodilo, três meninas pediram para fazer um fio para colocar no pescoço do crocodilo porque

gostavam que este fosse a mãe. Rapidamente alguém disse "Já que temos a mãe, temos que fazer os filhos, o pai e os ovos de onde nascem os crocodilos bebés". Como já referi anteriormente este processo aconteceu naturalmente, talvez porque o uso dos materiais era uma novidade e a vontade de conhecer a família do crocodilo era enorme (Figura n.º 23).

No final da construção a mãe crocodilo, em reunião na manta, sugeriram algumas questões, e chegou-se a acordo que esta deveria de ter um nome, para a que a pudessem identificar. Por eleição, o nome com que a batizaram foi Camila. É importante que as crianças desde cedo comecem a ter consciência que todas as pessoas têm o direito de ter um nome. Neste caso, embora não se tratem de pessoas mas sim de animais, sendo eles parte integrante do nosso projeto, também deveriam ter um nome.

É gratificante poder observar o entusiasmo das crianças em querer dar uma família à mãe Camila. Aqui também é valorizada a cooperação que existe entre jardim-de-infância e pais pois bastava as crianças pedirem algum material em casa, que os pais estavam sempre dispostos a ajudar. Alguns pais mais participativos também entraram na dinâmica da atividade e forneceram novas ideias no decorrer do projeto.

Posteriormente foram realizadas duas pequenas fichas, centradas no crocodilo, em concordância com a idade da criança (Figura n.º 24). Nesse sentido, as crianças de três anos pintaram um crocodilo à escolha, e as crianças de quatro e cinco anos realizaram o jogo das diferenças de duas imagens. Fui-me apercebendo que para algumas crianças mais velhas, o jogo de diferenças era um quebra-cabeças. Grande parte das crianças não conseguia encontrar nenhuma diferença. Algumas por ainda não terem desenvolvido esta parte cognitiva, mas outras por não terem mesmo interesse pela atividade. Já tinha em conta que não se pode "obrigar" a criança a fazer o que não quer, mas com esta atividade isso tornou-se mais claro, pois nem todas as crianças têm os mesmos gostos, dúvidas, experiências, ou o mesmo nível de desenvolvimento. Mesmo tratando-se de um grupo homogêneo relativamente às

idades, foram notórias as diferenças no grau de desenvolvimento do grupo. Desta forma, só realizou esta atividade quem quis, os restantes fizeram atividades livres.

Futuramente seguiu-se a construção do crocodilo, com materiais de desperdício. Algumas crianças argumentaram que a estatura do pai é maior que a da mãe, por isso o crocodilo teria de ser maior que a Camila. Uma das crianças teve a ideia de usarmos garrações de água, para este ficar "gordinho". O interesse manifestado pelas crianças, no decorrer do projeto era sem dúvida estimulante. Elas nunca estavam saciadas, mostrando sempre interesse em fazer algo mais para completar o projeto.

Finalizada a construção do crocodilo, em concordância com o que foi feito anteriormente, fez-se a reunião de manta para debater ideias, e encontrar um nome para o pai crocodilo. Depois de ter ido a votos, o nome eleito foi Danilo. As crianças mostravam entusiasmo, alegria e motivação na sequência da atividade (Figura n.º 25).

Os répteis reproduzem-se a partir do ovo, e como as crianças demonstraram uma vontade incessante de preencher a família dos crocodilos, fizemos também a construção dos ovos e de dois filhos. Os materiais usados na construção dos ovos foram tiras de jornal, balões e cola branca usando a técnica de papeir maché, técnica proposta pela educadora (Figura n.º 26). Era já do seu conhecimento que esta era uma técnica do agrado das crianças, pois poderiam estar em contacto com a cola e o papel. Posto isto perguntou-se quem gostaria de realizar os filhos. A educadora possuía um armário com vários materiais de desperdício que ia guardando, e as crianças que quiseram participar foram a esse armário buscar os materiais que acharam pertinentes para a sua construção.

Uma pesquisa na internet fez-nos deparar com uma música que por coincidência é titulada "Crocodilo Danilo". Esta música foi imprescindível para as crianças, pois esta retrata as características do crocodilo. Esta música é bastante ritmada, o que possibilitou trabalhar a expressão musical e a expressão motora. A educadora sugeriu que esta música fosse apresentada aos pais festa de final de ano, para que estes conhecessem ainda mais o nosso trabalho e como tal, começamos de

imediatamente a trabalhar para isso. Os movimentos e passos da música foram na sua maioria propostos pelas crianças. Uma criança mais curiosa perguntou se na festa poderia ir vestida de crocodilo, mas no decorrer das pesquisas sobre os animais anteriormente feitas pelas crianças uma outra criança encontrou um género de chapéu em forma de crocodilo e perguntou se podia então levá-lo. O restante grupo das crianças foi a votos, e elegeu o chapéu para a apresentação na festa. Começou a pensar-se então nos materiais a usar (Figura n.º 27).

Numa conversa de bons dias na manta, as crianças perguntaram se podiam fazer a casa para a família dos crocodilos. Com as pesquisas já feitas, sabiam que os crocodilos viviam no pântano, mas não sabiam ao certo o que era o pântano. Foram então pesquisar e encontraram que o pântano tinha lama, répteis (cobras, crocodilos, tartarugas), tinha outros animais de que os crocodilos se alimentam, tinham troncos partidos, e muitas ervas. Levaram para casa para pensarem com os pais como haviam de construir o pântano e no dia seguinte surgiram várias ideias, de tal modo que tentamos fazer um pouco de cada uma. Mas se moram cobras e tartarugas no pântano e se estes também são répteis “porque não os construímos?” perguntou um menino. Como ainda tínhamos tempo, decidimos construir então esses animais. Como foi referido anteriormente, as crianças nunca ficaram completamente saciadas com o projeto querendo sempre desenvolver cada vez mais.

Ao mesmo tempo que parte das crianças iniciava a construção do pântano pintado papel de cenário, outras construía os chapéus e os restantes os animais. Logo pela manhã, na conversa dos bons dias, a criança escolhia o que queria fazer sobre o projeto, tornando-se mais fácil gerir o grupo. De todos os animais construídos, o crocodilo Danilo foi o que suscitou mais entusiasmo nas crianças. Como os crocodilos foram batizados com um nome, a cobra e a tartaruga também o foram, tendo sido batizados como tartaruga Guga e a cobra Sissi (Figuras n.º 28 e 29).

Terminada a construção dos materiais do pântano e os restantes animais, as crianças começaram a montar no espaço do *hall* de entrada "a casa do crocodilo". Um grupo queria colocar o Danilo num local, outro grupo queria colocar o Danilo num outro local, e assim sucessivamente.

alguma confusão. Tivemos que parar e refletir, explicando às crianças que assim não conseguiriam tomar nenhuma decisão. Posto isto, as crianças começaram por discutir primeiro entre si sobre os locais onde gostariam que ficassem os animais, e só depois os colocaram nos sítios correspondentes. Esta construção teve a duração de dois dias, o que permitiu aos pais acompanhar a evolução do projeto (Figura n.º 30). Finalizada a construção da casa e dos animais, uma criança olhou para cima e disse que faltavam as folhas nas árvores, questão que achei pertinente. E assim se fizeram umas folhas do género de heras, com material que sobrou dos chapéus.

A fase da divulgação aos pais e restante família foi um momento que me comoveu bastante, pois era notória a alegria e orgulho nas crianças ao mostrar aos pais o que tinham feito. Já nos pais, via-se o brilho nos olhos de orgulho nos filhos (Figura n.º 31). Foi um momento bastante emocionante. Durante a divulgação, entregamos um folheto feito por nós estagiárias, com as pesquisas e conclusões sobre o projeto. Todos os pais mostraram interesse e agradecimento por termos dado às crianças oportunidade de realizar um projeto com esta dimensão. Tudo correu bem, porque tive sempre o apoio e suporte da minha colega de estágio. Através da ajuda e cooperação mútua, o trabalho em equipa foi fundamental para alcançarmos os nossos objetivos.

Secção B – 1.º CEB

1. Observação do contexto educativo

A fase de observação teve a duração de três semanas, 19 de outubro a 4 de novembro 2015. O período de observação teve como objetivo a adaptação ao contexto educativo, nomeadamente à turma e ao espaço onde nas semanas posteriores iria trabalhar. Neste período de tempo foi possível acompanhar e perceber os métodos da professora cooperante, quais os materiais usados, quais as estratégias utilizadas para uma turma de 1.º e 2.º ano e as relações intersociais estabelecidas na escola. Assim sendo, estas semanas permitiram-me sentir integrada e conhecer individualmente cada criança. Esta fase foi crucial no decorrer da adaptação dado que sendo essencial ter o conhecimento geral da turma, é também fundamental conhecer cada aluno na sua individualidade. Logo desde início, tivemos o privilégio de socializar com os pais para fazer a nossa apresentação. Todos estes pormenores levaram a uma boa adaptação. O processo de observação é uma das etapas fundamentais na integração do docente na comunidade educativa. Esta permite um primeiro contacto com as práticas de ensino adotadas por colegas profissionalmente experientes, a observação das interações estabelecidas entre professores e alunos, a identificação de fragilidades individuais e coletivas, e o conhecimento das rotinas diárias. Estas permitem também uma reflexão sobre possíveis melhorias na ação educativa. De acordo com Ludke & André (1986), esta é uma etapa de considerável importância na pesquisa educacional, pois permite ao observador recolher informações que através de outras metodologias não seria possível conseguir.

2. Intervenção

A segunda fase teve a duração de 10 semanas, no período compreendido entre os dias 9 novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016. Esta fase dividiu-se em dois períodos dos quais o primeiro teve a duração de seis semanas e o segundo de quatro semanas.

A primeira etapa decorreu em modo rotativo, num regime turnos realizados alternadamente nos períodos da manhã e da tarde. O segundo, embora também rotativo, teve a duração de um dia inteiro.

Dado que a preparação de aulas é uma tarefa indispensável enquanto futuras profissionais, era nosso lema enquanto grupo de estágio planificarmos em conjunto todas as intervenções, apesar de estas serem individuais. Segundo Pacheco (1990, p. 104), “a planificação é vista como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula”.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 5/6/7 anos de idade, pelo que ainda se encontravam na fase inicial da sua aprendizagem. Por esta razão tornou-se imprescindível executar uma revisão dos conteúdos lecionados no dia anterior, garantindo uma formação mais completa e eficiente.

Todas as reflexões diárias realizadas pela orientadora cooperante foram benéficas, na medida que esse processo me permitiu refletir acerca da minha postura enquanto futura docente, uma vez que “A escola é pois espaço privilegiado de mudança. Permite uma reflexão centrada e abrangente na dinâmica dos seus actores.” (Couvaneiro e Reis 2007, p. 23).

Foi durante esta fase que a cooperante nos deu a possibilidade de avaliar as fichas de avaliação de dezembro. Apesar de já ter conhecimento dos critérios, características e componentes aplicáveis neste processo, tive oportunidade de vivenciar na prática a dinâmica e características que esse momento envolve, o que contribuiu para uma melhor evolução neste processo de formação e desenvolvimento profissional.

3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p. 3), ou seja, as curiosidades são colmatadas por esta metodologia.

A terceira fase deste projeto, a implementação e o desenvolvimento de um projeto pedagógico, decorreu em simultâneo com a fase de intervenção. O projeto implementado na turma intitula-se “O mundo fascinante do leite”.

De acordo com Katz e Chard (2009, p. 102) “Um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade”. Como é do conhecimento geral, a criança desde que nasce inicia uma viagem de descoberta de tudo o que a rodeia. Tratando-se de crianças muito pequenas, tentámos partir de algo que lhes fosse familiar e que pertencesse ao seu quotidiano. Questionamos os alunos sobre o que sabiam/conheciam e o que gostariam de saber, tendo por base que “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

O projeto realizado baseou-se num modelo centrado nas motivações e curiosidades dos alunos, em contraste com as metodologias geralmente aplicadas, nas quais o professor ensina algo de novo ao aluno, sem que este demonstre particular interesse nos temas em questão. Neste tipo de experiência é o próprio aluno quem procura o conhecimento, sendo o próprio guia da sua aprendizagem. É imperativo que as crianças estejam devidamente motivadas para a construção do projeto, e que ajam de sua livre vontade. Deste modo é fundamental que se questionem sobre o tema em questão, neste caso “como se ordenha uma vaca” e aprendam conceitos novos tais como um conjunto de receitas em que um dos ingredientes seja o leite. Assim, suscitando a curiosidade das crianças, identificando os seus gostos e planeando novos desafios, surgiu a ideia de se organizar um evento que procurasse satisfazer todas essas questões.

Para tal, organizou-se uma ida a uma vacaria para que as crianças pudessem aprender novos conceitos a partir da sua própria iniciativa e controlo, neste caso como se tirava o leite às vacas (Figuras n.º 32 e 33). Posta a atividade, surgiram novas questões relativas às vacas nomeadamente o seu peso e outras curiosidades, um dos principais objetivos da visita, o que deu fundamento à continuação do projeto. Tentou dar-se ênfase a todas as áreas de ensino nomeadamente o português, matemática, estudo do meio e expressão plástica. A partir das próprias ideias das crianças, organizaram-se outras atividades no sentido de dar resposta a todas as questões que nos eram colocadas. Uma delas envolveu a mãe de uma aluna que trabalha numa pastelaria, que ensinou às crianças como se confeccionavam queijadas. “A pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (Ministério da Educação, 1998:133).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS – CHAVE

SECÇÃO A – Educação Pré-Escolar

1. A pertinência da Expressão Dramática no Pré-Escolar

De acordo com o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, no âmbito da expressão artística, surge a área das Expressões integrada no currículo, onde se inclui a Expressão Dramática e é traçado o perfil do Educador e do Professor.

Segundo Guimarães e Costa (1986), “a expressão dramática responde aos dois polos mais importantes da sua existência: a expressão de si e a comunicação com o outro. Expressar-se é explorar o ser que se é o mais possível, o melhor possível e de acordo consigo próprio. Comunicar é exprimir-se ao outro que se exprime a nós; é encontrar o lugar comum entre a expressão de si e a dos outros” (p. 15, 16).

Guimarães e Costa (1986) referem que a criança começa por comunicar através da ação, que se vai desenvolvendo e tornando cada vez mais complexa, “até atingir uma forma interiorizada elaborada que se tornará pensamento ação” (p. 25). Os autores referem que qualquer ato que possa traduzir a nossa expressividade é efetivamente expressão dramática. Este ganha forma desde o nascimento da criança, traduzindo-se posteriormente num evolutivo desenvolvimento das formas cada vez mais complexas do jogo.

A expressão dramática é um dos domínios referentes à área de conteúdo de expressão e comunicação presente nas OCEPE. Assim como qualquer outra área, esta constitui modelos a considerar no planeamento e na avaliação das situações de oportunidade. A área de expressão e comunicação é a única que desenvolve múltiplas aprendizagens de diferentes domínios. Segundo as OCEPE “A área da expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem”.

Esta é uma área ainda pouco desenvolvida nos jardins de infância. Isto deve-se principalmente ao facto de a nossa sociedade dar um maior ênfase à matemática, português e ciências, pondo então de parte as áreas da expressão dramática, musical e motora. Esta foi a problemática com a qual me deparei no centro de estágio que frequentei. Embora a educadora cooperante defendesse que o jogo e a atividade livre

eram muito importante no desenvolvimento da criança, estas pouco trabalhavam o domínio da expressão dramática. “O direito à expressão deve ser dado a todos, e deveria estar inscrito nos princípios essenciais da civilização que, desprezando ou ignorando a expressão se dedica a enterrar-lhes as manifestações. E não há, contudo, nada a temer desta expressão. Concedê-la às crianças não está em contradição com nenhum princípio da humanidade.” (Stern s\o, p. 17).

Tal como referem as OCEPE “ A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s), que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”, assim sendo é imprescindível que a criança se conheça, se identifique para que posteriormente possa interagir com os outros, e a expressão dramática é ótima para essa descoberta,

Assim como o método de educação e técnica de aprendizagem, a expressão dramática oferece atividades lúdicas, incentiva a criação e a observação, faz com que as crianças se expressem de forma espontânea, desperta várias emoções, aumentem a imaginação, o raciocínio prático, e faz com a criança use o seu corpo nos diversos movimentos. Guimarães e Costa, (1986) referem que “Através do jogo dramático, a criança estabelece uma relação dialética com os seus companheiros (...) que implica a formação da personalidade para si e para os outros. No jogo dramático “representando-se”, a criança, “representa-se para o outro e para o outro”, (pág. 20).

Para Ferraz e Dalman as expressões levam, “(...) o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo de conhecimento - os Educadores Expressivos.” (2011, p. 44). Este comportamento tem início na infância, através de gestos simples, que se vão transformando em expressão corporal, passando por várias etapas desde a imitação, mímica, jogo dramático, e a dramatização.

Esta é a fase em que a criança evidencia e resolve conflitos ou inaptações latentes através do jogo simbólico, também denominado como jogo de faz de conta, pois é aqui que a criança se descobre a si mesma e descobre formas de se relacionar com os outros, implicando então a aprendizagem de lidar com situações sociais. O

jogo simbólico é, assim, uma atividade de grande importância. O "fazer de conta" permite vivenciar experiências. O educador deve apresentar sugestões que ampliam as propostas das crianças, por isso neste jogo a criança vai recorrer a experiências do seu dia-a-dia, usando como recursos o próprio corpo e os materiais à sua disposição, dando-lhes a funcionalidade que se adapte às suas necessidades. “ A educação expressiva também vai beber do construtivismo, de Piaget, onde expõe-se que o conhecimento pode ser construído de acordo com o grau e\ou estágio de desenvolvimento do grupo e dos indivíduos.” (Ferraz e Dalman 2011, p. 52). De acordo com os estudos realizados por Piaget, no processo de aprendizagem o conhecimento obtém-se a partir da interação do sujeito com a realidade que o rodeia.

O objetivo do domínio da expressão dramática no pré-escolar é sem dúvida que as crianças toquem, vivenciem e experimentem, através de diversos meios, de modo a expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário. De acordo com Leon Chancerel “ (...) Jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objecto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão. A expressão dramática espontânea, gratuita, funcional, o «jogo dramático» é um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância...O jogo dramático, fundamentalmente improvisação, constitui uma técnica educacional. ” (Chancerel, 1936, Cit. in Sousa, 2003, p.26)

A expressão dramática tem um grande valor para a criança pois esta “ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirmos o fim comum.” (Sousa, 2003 p. 33). De acordo com o mesmo autor, “Os objetivos da expressão dramática, visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, auto-educar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, evasão pela ficção (...).” (Sousa, 2003, p.39)

O educador tem um papel fulcral nesta atividade contribuindo para que as crianças se libertem, e explorem o mundo do jogo dramático. Só desta forma poderão desenvolver a criatividade e imaginação necessárias para um desenvolvimento do jogo dramático com qualidade. Em suma, a criança a expressão dramática é de todo benéfica para a criança, para que esta possa ter mais confiança em si mesma.

2. A Criança tem o direito de brincar

Vigotsky (1967, citado em Gardner, 1997) mostrou que “o brincar é a fonte condutora do desenvolvimento no pré-escolar, e o principal meio através do qual a aprendizagem de regras é dominada. (...) A criança cria uma situação imaginária e passa a operar segundo as regras observadas na situação de vida real ou formuladas expressamente para a situação do brincar. Objectos que tinham um significado na “vida real” são modificados de modo que uma nova série de regras possa ser seguida” (p. 177).

À medida que a criança vai crescendo, vai compreendendo e atribuindo livremente significado aos objetos, evoluindo na compreensão da natureza e do uso dos símbolos. A criança inicia cada brincadeira através de regras que vai aprendendo, tornando assim os seus desejos realizados de uma forma livre e espontânea. “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam”. (Araújo, 2009, p. 136)

Através do jogo do faz-de-conta, a criança interage com o seu meio social e os seus conflitos, nos quais só ela tem o poder e domínio para interferir, de modo a atingir uma situação de equilíbrio. A criança é uma excelente colaboradora para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. A criança toma consciência que no decorrer da brincadeira pode assumir um papel de poder, vencer situações que outrora lhe provocariam medo, ou fazê-la sentir-se invulnerável ou insegura. É também de maior relevância que o educador apoie as crianças noutros jogos tais como a mímica, para que as crianças vão apreendendo diferentes formas de se exprimirem.

“O brinquedo ensina a criança a desejar, imaginar sem dúvida que a ensina a crescer, ajuda a descobrir o mundo delas próprias, a adquirirem novas competências (...) experimentam diferentes papéis (...) lidam com emoções complexas” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 365).

Tomei consciência que o grupo de crianças com que tive o prazer e a oportunidade de contactar em Educação Pré-Escolar passavam grande parte do seu

dia a brincar. No decorrer do estágio, fui-me apercebendo que a educadora permitia que as crianças escolhessem o que gostariam de fazer naquele momento, dando-lhes “asas” para que a sua imaginação voasse com grandes momentos de brincadeira. Enquanto observadora o valor que as crianças davam a esta oportunidade de escolha, e acima de tudo o valor que depositavam nas brincadeiras era grandioso. Com isto, tive oportunidade de me aperceber das áreas que eles mais exploravam e gostavam.

Brincar é um direito e um dever para a criança, sendo essencial para o seu desenvolvimento. A partir da brincadeira, a criança desenvolve e treina as capacidades de imitação, imaginação, memória e atenção. "Brincar não tem objetivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objetivos. (...) brincar é uma atividade espontânea e voluntária. Não obrigatória e escolhida livremente por quem brinca." (Garvey, 1979, p. 7).

“Uma criança é sem dúvida um pequeno ser que se deve tomar muito a sério” (Felgueiras, 2008). É fundamental ter em conta que para as crianças brincar "é um ato muito sério", embora os adultos não lhe deem muitas vezes a devida importância, face a outras responsabilidades consideradas primárias como fazer trabalhos escolares ou estudar (Araújo 2009, p. 131 e 132). A educadora cooperante defende que faz falta brincar, que sente que aquelas crianças precisam de brincar e que em casa nem sempre têm oportunidade de o fazer. Por essa razão dá uma acrescida liberdade às crianças no jardim-de-infância. Como refere Araújo (2009, p. 133) "as crianças compreendem quando os pais gostam e valorizam as brincadeiras. As crianças compreendem desde cedo que brincar não é, para os pais, nem para a escola, essencial, e apercebem-se disso pelas conversas e atitudes dos adultos e pela forma como se comportam perante a brincadeira ou jogo."

Para que estes momentos sejam bem-sucedidos é imprescindível que o educador oriente a criança de forma a torná-la o mais competente possível, porém sem a corrigir e dando-lhe tempo para que ela desenvolva as suas capacidades. "Todas as crianças em cada grupo devem ter oportunidade de gerir o tempo, o material, os comportamentos, a coordenação das tarefas, assim como as

aprendizagens realizadas" (Lopes e Silva 2008, p. 31). O ato de brincar traduz-se sobretudo como um ensaio para a vida adulta e real.

Cada criança deveria brincar livremente sem estar condicionada pelo tempo ou local onde pode brincar, porque afinal de contas "as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam" (Araújo 2009, p. 136). Um dos grandes benefícios que se ganham com o brincar da criança é a aprendizagem de regras. O facto de as crianças terem um momento de brincar só irá promover o crescimento de partilha, de conhecimento e improvisação sobre o meio envolvente. "Brincar é educar para a sociabilidade, para a integração na natureza, para o respeito para connosco e para com tudo o que nos rodeia. A criança não pode ser uma ilha deserta; tem de ser abordada, tem de sentir solidariedade e cumplicidade à sua volta." (Felgueiras 2008).

Com todas estas observações e pesquisas, tomei consciência que as crianças aprendem brincando, e brincam aprendendo, sendo este um processo muito mais importante do que por vezes se pensa. Para a criança, brincar significa: prazer, expressão de sentimentos e aprendizagem. A meu ver os momentos de brincadeira são tão importantes como os momentos de higiene, alimentação e descanso, sendo esta uma lição que levarei para o futuro enquanto profissional.

3. Ouvir as “vozes” das crianças

Esta experiência-chave, de carácter investigativo, decorreu no contexto educativo de Educação Pré-Escolar (EPE). O objetivo principal traduz-se em ouvir as opiniões das crianças sobre as perspetivas que têm sobre o seu jardim de infância. Desta forma foi possível constatar o que mais as afetava pela positiva e pela negativa, a nível de experiências realizadas ou por realizar, assim como relativamente aos espaços do JI.

Fundamentação teórica

A abordagem de Mosaico é uma metodologia implementada por Alison Clark e Peter Moss (2005) que consiste na recolha de opiniões sobre a prática da criança, para se poder observar as alterações existentes ao longo do seu dia-a-dia. A prática reconhece as crianças como co construtoras de significados e entendedoras da sua própria vida.

Durante muitas décadas a crianças eram vistas como o reflexo do adulto, ou seja, desligadas de sentido e racionalidade, incompetente e totalmente dependente do adulto.

Nas últimas décadas houve uma grande evolução das perspetivas acerca do tipo de envolvimento da criança nas atividades ou investigações. Contudo, “ouvir as vozes das crianças” não significa obrigatoriamente escutar a criança, é preciso disponibilidade para “ouvir” o conhecimento e as vontades das crianças nas suas diversas formas de expressão.

A Abordagem de Mosaico de Clark e Moss (2005) tem como influência a pedagogia de participação na qual o objetivo é promover a implicação da criança. Esta pedagogia centra-se em quatro eixos pedagógicos fundamentais, ser e estar; pertencer e participar; experimentar e comunicar; narrar e criar. É de ressaltar que na pedagogia de participação, o/a educador/a tem um papel fulcral no desenvolvimento da criança. Este tem o dever de a encorajar, de lhe favorecer desafios e conceder

autonomia, nunca esquecendo que as crianças têm de ser vistas, mas sobretudo têm de ser ouvidas.

Tendo em conta que “A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16), é imprescindível ouvir as vozes das crianças continuamente, valorizando o quotidiano educativo e tomando como importante os seus interesses, as ideias, os sentimentos e as suas necessidades. Só assim se poderá conhecer os contextos em que estamos inseridos para poder adequar assim que possível, as práticas permitindo a melhoria dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008).

Clark e Moss (2005) apresentam cinco características desta metodologia:

- Participativa – reconhece a competência da criança, trata-as como peritos e agentes da sua própria vida, privilegia o escutar as crianças.
- Adaptável – pode ser aplicável em diferentes grupos de crianças, tendo o/a educador/a liberdade de o adaptar.
- Reflexiva – incide em quatro etapas fundamentais: ouvir, observar, documentar e interpretar, incluindo as crianças, pais, profissionais para refletir sobre significados.
- Incorporado na prática – executada com as crianças, num clima de escuta, permite que a pesquisa seja incorporada como uma dimensão da experiência quotidiana autêntica.
- Multimétodo – combina diferentes métodos, reconhecendo e valorizando as diferentes linguagens das crianças; promove a escuta da criança como um processo que não se limita à linguagem verbal, combinando métodos visuais, verbais e cinestésicos, e valorizando as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, como fotografias e desenhos.

A abordagem mosaico é um multimétodo, ou seja concilia um vasto conjunto de métodos aos quais se pode recorrer, contemplando estas conversas/reuniões, entrevistas, fotografias, circuitos (tours), mapas, dramatizações, observações, documentações e a manta mágica (magic carpet), com o intuito de estudar o que as crianças pensam e sentem.

Os circuitos [tours] permitem que a criança explore a instituição, guiando-se desta forma para o que acha mais pertinente. A fotografia ou vídeo dá a possibilidade à criança de documentar as experiências que considera mais relevantes. Os mapas representam os circuitos, e servem para que as crianças possam registar todas as informações relevantes, desde as suas experiências, interesses e prioridades. As reuniões consistem em conversas num ambiente familiar ou em grupo de forma informal, nas quais o adulto tem o dever de escutar a criança. A entrevista serve para perceber através de uma conversa informal se os espaços agradam ou não à criança, sendo realizada à criança, ao pais/encarregados de educação e aos elementos da comunidade educativa. A dramatização usa-se em crianças com idades inferiores a dois anos, baseando-se na representação. A observação e documentação consistem em conhecer e registar todas as conceções das crianças, fazendo a avaliação qualitativa dos acontecimentos ao longo da investigação. Na manta mágica a criança pode discutir sobre os espaços e refletir sobre o seu ambiente atual. Assim sendo, esta metodologia é centrada essencialmente nos espaços da criança, dando assim bastante ênfase ao gosto que esta adquiriu por eles. Nesta abordagem, a opinião dos pais e dos parceiros educativos também têm um papel bastante importante. É fundamental perceber a perceção que têm acerca dos espaços valorizados ou não pela criança.

Nesta abordagem a criança tem um papel fundamental é vista como Investigadora, uma vez que tem um papel bastante ativo. A Abordagem de Mosaico divide-se em três etapas, sendo que na primeira se utilizam métodos participativos, como por exemplo as reuniões, fotografias, circuitos, ou mapas. É nesta etapa que se reúnem as informações sobre as perspetivas que as crianças têm acerca dos espaços. A segunda etapa decorre em simultâneo com o tratamento e análise de dados. Por

último, na terceira etapa, com base em toda a informação recolhida, decide-se, em conjunto, as possíveis transformações de determinadas áreas.

Caracterização dos participantes

A investigação foi realizada com um grupo de onze crianças, a educadora cooperante, os pais das crianças envolvidas e as auxiliares.

A seleção das crianças foi feita na altura de cantar os bons dias, período durante o qual eu e a minha colega de estágio conversamos com elas sobre o projeto que iríamos realizar. Explicamos-lhes para tal precisávamos de algumas crianças e esperámos que estas se oferecessem para a realização do mesmo.

Esta abordagem é uma mais-valia para as crianças mais tímidas, pois assim poderão expressar os sentimentos através da fotografia, do desenho, etc. Para o grupo das onze crianças foram pedidas autorizações aos pais/encarregados de educação, para que estes tomassem conhecimento da participação neste projeto.

A experiência investigativa foi iniciada no dia 16 de abril. Com o intuito de recolha de dados, a atividade foi realizada da seguinte maneira: inicialmente começámos por ter uma conversa com as crianças durante a qual lhes explicamos que tínhamos um projeto sobre os espaços da escola para fazer. Continuamos por informar as crianças que o projeto ia demorar algum tempo, e que para o realizarmos precisávamos da sua colaboração. Perguntamos-lhes de seguida se elas queriam participar. As crianças ficaram entusiasmadas e disseram prontamente que sim. Após a sua resposta explicámos-lhes melhor os detalhes sobre o que tinham de fazer. o que as deixou bastante motivadas.

Posteriormente realizamos os guiões para as entrevistas informais individualizadas, de modo a que as crianças referissem o espaço que mais ou menos gostavam no jardim-de-infância. Todas as crianças referiram um espaço do seu agrado sem justificar a sua escolha. Posteriormente pedimos que fizessem o desenho do espaço que mais lhes agradava. A atividade foi desafiante para a maioria das crianças embora algumas tenham expressado dificuldades. Diziam não saber

desenhar, contudo não desistiram, e superaram essa dificuldade com apoio e incentivo da nossa parte. Na elaboração do desenho do espaço que gostavam menos, a maioria escolheu a pista dos carros. Isto já era por nós esperado dado que ao longo do ano observamos que as crianças raramente iam para lá brincar. Até mesmo a maior parte dos meninos referiram que a pista era o sítio menos apreciado. A explicação prende-se com o facto da pista dos carros ser um espaço pequeno, e pouco incentivado pela educadora e auxiliares.

De seguida passamos à etapa seguinte, o circuito, que consistia em visitar os espaços e tirar fotografias. Esta etapa correu muito bem, elas andam muito felizes pois não era hábito terem uma máquina fotográfica nas mãos. Por isso, tiravam a fotografia aos espaços que mais e que menos gostavam sem grandes dificuldades. De seguida cada criança fez o desenho do mapa da escola. Foi possível observar que embora tenhamos visitado os mesmos espaços em conjunto, nem todas desenharam o mesmo mapa. As crianças foram bastante colaborativas no projeto, o que nos motivou. Os métodos que foram usados à posteriori foram as entrevistas individualizadas às crianças, pais/encarregados de educação, educadora e auxiliares. As entrevistas continham as seguintes questões:

- Crianças – Gostas de vir para o jardim-de-infância? Porquê?; qual o momento do dia que mais gostas no jardim-de-infância? Porquê?; o que mudavas no jardim-de-infância? Porquê?; O que menos gostas no jardim-de-infância? Porquê?; O que mais gostas no jardim-de-infância? Porquê?
- Pais/encarregados de educação – Qual é a perspetiva do/a seu/sua filho/a acerca do jardim-de-infância?; Como é que o/a seu/sua filho/a descreve e representa os espaços do jardim de infância?; como é que o/a seu/sua filho/a se sente em cada espaço do jardim-de-infância?; O que é que o/a seu/sua filho/a valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância?; O que acha que o/a seu/sua filho/a gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância?

- Educadora e auxiliares - Qual é a perspetiva do/a (nome da criança) acerca do jardim-de-infância?; Como é que o/a (nome da criança) descreve e representa os espaços do jardim de infância?; Como é que o/a (nome da criança) se sente em cada espaço do jardim-de-infância?; O que é que o/a (nome da criança) valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância?; O que acha que o/a (nome da criança) gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância?

A manta mágica foi exposta na parede da sala para que as crianças, pais/encarregados de educação, educadora e auxiliares fossem tomando consciência do trabalho realizado até então, ou seja saber as perspetivas das crianças. A manta mágica não é nada mais que o resumo de toda a informação recolhida com as decisões do que alterar, manter, mudar. Esta permite juntar as diversas peças de informação.

Apresentação dos resultados

A segunda fase decorreu em simultâneo com a primeira. Nesta recorreu-se à documentação, observação e análises dos dados recolhidos e a triangulação de dados, ou seja a organização, seleção, avaliação e reflexão sobre todas as informações recolhidas. Este processo tem um cariz flexível, mas é bastante reflexivo, fundamental para que se possa ter uma análise eficaz, e de fácil leitura. O resultado tem de comportar uma construção lógica, o que pode resultar na perceção de novos dados, na reformulação de novas questões com o intuito de aperfeiçoar a investigação. É durante este processo que a informação recolhida é tratada. Após este processo, apenas a informação relevante para os objetivos propostos é tomada em consideração.

O jardim de infância é um espaço considerado agradável e aprazível por todas as crianças. Um facto que nos leva acreditar que os/as adultos/as ouvem a voz das crianças e tentam responder aos interesses das crianças nas suas práticas educativas.

Quanto à análise das entrevistas realizadas com as crianças, a educadora cooperante, os pais e encarregados de educação, a educadora tem maior informação sobre os espaços de preferência do que os pais/encarregados de educação.

A categorização vai permitir que o investigador agrupe a informação tendo em contas as características semelhantes dos dados. Mas para existir uma categorização, esta precisa de critérios. Estes são definidos previamente e adaptados durante a análise, podendo também ser definidos à medida que a análise decorre. A categorização deve ser centrada nas crianças para que as suas ideias, opiniões e perspetivas sejam respeitadas. As categorias devem seguir os seguintes critérios:

- Homogeneidade – para definir uma categoria é necessário existir só uma dimensão de análise
- Exclusão mútua – cada elemento só pode existir unicamente numa categoria
- Pertinências – devem ser de acordo com os objetivos da atividade
- Objetividade e fidelidade – as categorias devem ser claras e precisas para que não haja distorção dos dados
- Produtividade – as categorias só serão produtivas se dos resultados emergirem novas hipóteses.

Analisando a tabela 1 (Apêndice 3) podemos constatar que para o T, A (1), L, C e o R o espaço que menos gostam de frequentar no jardim-de-infância é a pista dos carros. Na verdade raramente se encontram a brincar neste espaço e quando vão é por iniciativa da educadora. Em relação à casinha, o D e o M (3) revelam que este “é para as meninas” por isso nota-se que ainda está enraizada a ideia da divisão de género. Seguidamente o M (1) e o A (2) não gostam de fazer desenhos pois preferem de atividades mais dinâmicas. Por último em relação aos jogos a M (2) e o A (3) referem que aquando da sua realização os outros colegas também querem o mesmo jogo.

Como podemos observar na tabela 2 (Apêndice 3) pode-se observar que todos à exceção do A (3), D, R que o seu espaço favorito é a casinha, pois quando lá estão encarnam vários papéis tais como pai, mãe, filhos, avós e fazem as tarefas domésticas como cozinhar, limpar, arrumar. Dentro da casinha também existe um cantinho imaginário onde se podem disfarçar e andar de comboio. Estes aspetos são bastante importantes para as crianças nesta idade, sendo uma das melhores formas de aprendizagem. O facto de a casinha ser um compartimento à parte leva-nos a pensar que tenha contribuído positivamente no sentido de cativar a criança. O A (3) e o D escolheram a pista como espaço predileto pois este tem muitos carros para poderem brincar. O escorrega tem pouco realce pois só uma criança o escolheu como espaço do seu agrado, uma vez que está no exterior. No entanto esta criança valoriza-o muito por estar no recreio e poder brincar livremente.

Como podemos observar na tabela 3 (Apêndice 3), existe uma diversidade de espaços que as crianças mudavam. Existem muitos espaços distintos desde mudarem um espaço real por exemplo: O R a troca da pista por um espaço de pinturas, o M (1) trocava os desenhos por muitos bonecos, a L trocava a pista por um sofá para brincar, a C trocava a pista por um armário de pastas e o D trocava a casinha por uma bola. Existem crianças que não mudavam nada mas sim acrescentavam elementos à sala o A (1) uma piscina, o T arcos, o M (2) bonecos, A (2) joaninhas, o M (3) mais carros e o A (3) mais jogos. Observamos que apenas um se repete, isto quer dizer que cada criança tem a sua maneira de pensar acerca do espaço da sua sala de atividades.

Realizar esta investigação não foi fácil, pois exigiu muita entrega da nossa parte da educadora, das auxiliares mas principalmente das crianças. No entanto esta proporcionou-nos uma nova visão sobre o que o que as crianças pensam e sentem. Segundo Oliveira-Formosinho (2008) “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”. No tempo futuro espero voltar a realizar a abordagem de mosaico, dando mais de mim com uma entrega maior, com o objetivo de interpretar e conhecer melhor cada criança.

SECÇÃO B – 1.º CEB

1. Análise das consequências da retenção escolar em fase inicial do 1.ºCEB

Surtem algumas questões relativamente ao desenvolvimento da criança, e os benefícios das estratégias adotadas pelos diversos centros educacionais do país. É importante identificar os possíveis efeitos da retenção na aprendizagem, personalidade e no seu comportamento.

De acordo com o ministério de educação, a retenção no ensino básico define-se como a “Percentagem de efetivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou de tentativa voluntária de melhoria de qualificações, no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), em relação à totalidade de alunos que iniciam este mesmo ensino” (Ministério da Educação, online). Muitas vezes são utilizados os termos recuperação, repetição e reprovação. A justificação para tal ato prende-se com o facto de “a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objetivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo” (Despacho Normativo n.º 98 – A/92, art. 53). A fundamentação, de um ponto de vista lógico parece ser positiva e correta. Aquando da prática de retenção, existe a convicção de que, por meio dela, os alunos facilmente recuperam, voltando a estar ao nível de aprendizagem considerado aceitável para aquele ano de escolaridade. Esta deve no entanto ser aplicada com precaução, e após o fornecimento de todas as medidas de apoio ao aluno. “A decisão da retenção tem sempre carácter excecional, depois de se ter esgotado o recurso a apoios e complementos educativos, devendo, portanto, revestir-se de especial cuidado para garantir a sua necessidade, utilidade e justiça.” (Despacho Normativo n.º 98 – A/92, art. 54)

Uma das questões que se coloca é se será benéfico ter alunos do 2.º ano juntos com alunos de 1.º ano, uma vez que estes apresentam aprendizagens distintas. Esta medida é tomada com vista a apoiar os alunos com resultados escolares fracos e que possuam atrasos significativos em relação aos colegas. Não obstante, uma ação de retenção ou reprovação pode conduzi-los a um sentimento de fracasso, revolta, baixa autoestima e, nos casos mais graves, pode gerar distúrbios emocionais e comportamentais. Os alunos repetentes são muitas vezes confrontados com turmas de alunos maioritariamente mais jovens, com capacidades de aprendizagem distintas,

mas por vezes superiores. Esta situação pode ter um impacto negativo do ponto de vista emocional e comportamental, não só nos alunos retidos como nos mais jovens. Para avaliar o impacto desta situação, começemos por analisar alguns estudos que nos permitem identificar os impactos positivos e negativos da retenção escolar.

Começando pelos benefícios, a não retenção dos alunos permite-lhes acompanhar os colegas, pelo que o interesse pelos estudos e a motivação dos alunos para a aprendizagem se tornam passíveis de ser mantidos. As crianças podem assim preencher as lacunas de aprendizagem, sem que para isso deixem de acompanhar os colegas. Recorrendo a uma alargada pesquisa bibliográfica é possível indagar sobre os efeitos da retenção escolar.

Jackson (1975) foi um dos autores que se dedicou a estudar os impactos de reter alunos com um fraco desempenho escolar ou fraca adaptação à escola. Através de uma análise de vários casos experimentais, o autor conclui que a não retenção dos alunos é mais benéfica na maioria dos casos. O autor adianta que “Não há um conjunto fidedigno de evidências a indicar que a retenção escolar é mais benéfica do que a passagem de ano para os alunos com dificuldades escolares graves ou problemas de adaptação”.

Holmes e Matthews (1984) tiraram conclusões semelhantes, e adiantam “Aqueles que continuam a reter alunos na escola fazem-no, apesar de todos os estudos feitos nesse sentido demonstrarem que os potenciais efeitos negativos superam consistentemente os positivos. Dado que a evidência cumulativa de estudos aponta, de modo consistente, para os efeitos negativos da retenção, estes argumentos não deveriam ser usados como meio para defender que existe uma possibilidade de sucesso dos planos de retenção, quando muitos outros planos falharam anteriormente”.

Acresce ainda a dúvida se o processo retenção será benéfico numa fase precoce da vida dos alunos, tratando-se de crianças tão pequenas que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com Silbergliitt *et al.* (2006), embora não sejam notórias diferenças significativas, os resultados apontam para uma tendência de quebra do crescimento da criança nos casos em que esta era retida mais tardiamente,

enquanto os retidos precocemente apresentavam um desenvolvimento dentro dos parâmetros normais. Torna-se por isso fundamental avaliar as diferenças comportamentais dos alunos de diferentes idades, identificando e corrigindo precocemente algumas das dificuldades e problemas de desenvolvimento que estas possam apresentar. De entre estas destacam-se problemas socio afetivos, a atitude geral do aluno perante a escola, e relações interpessoais.

Por outro lado, os autores Wu *et al.*, (2009) estudaram os efeitos a curto prazo resultantes da retenção no primeiro ano do ensino básico. A partir de uma amostra de 784 alunos, os autores analisaram o impacto na aprendizagem da matemática e as competências de leitura durante os dois anos que se seguiram à retenção. Embora não tenha sido estabelecida nenhuma relação desfavorável no caso das habilidades de leitura, foi possível concluir que as competências ao nível da aprendizagem da matemática foram reduzidas no caso dos alunos retidos. Além disso, os estudos falharam em encontrar evidências de potenciais benefícios da retenção de alunos no primeiro ano.

Pagani *et al.*, (2001) também estudaram os efeitos da retenção escolar ocorrida durante o ensino básico, nos resultados escolares e na evolução do seu comportamento. Nos casos analisados a retenção afetou negativamente o desenvolvimento psicossocial das crianças, e a trajetória de desenvolvimento que seria esperado que obtivesse. Houve um aumento nos níveis de ansiedade e falta de atenção, um efeito que se agravou com o passar do tempo. Ao chegarem ao ensino secundário, as diferenças de idade perante os colegas, provocaram nos alunos repetentes sentimentos de baixa autoestima, desvalorização pessoal e ansiedade, e uma menor propensão a um bom desempenho académico. Os autores sugerem assim a procura de medidas eficazes para combater o insucesso escolar, que não passem pela retenção, principalmente nesta fase tão precoce da aprendizagem das crianças.

Em alguns casos, a questão do abandono escolar é também abordada. De acordo com Holmes (2006), “a literatura é unânime no seu reconhecimento da ligação entre retenção e abandono escolar”. Jimmerson *et al.* (2002) realizaram uma revisão bibliográfica com recurso a 17 estudos científicos no sentido de estabelecer

relações fundamentadas entre a retenção e o abandono escolar. Os resultados obtidos apontam para uma relação intrínseca entre o abandono e a reprovação, especialmente se esta ocorrer mais do que uma vez. Um aluno retido tem cerca de 40 a 50% mais probabilidade de vir a abandonar os estudos, percentagem esta que aumenta para 90% caso reprove por dois anos. Estes resultados embora pertinentes no sentido de se tomar decisões relativas à retenção ou não dos alunos, tiveram outros fatores em conta nomeadamente o desinteresse, baixa autoestima, problemas de imaturidade, condição socioeconómica desfavorável, etc.

No entanto, há quem defenda diversos benefícios aliados à retenção escolar nesta fase de aprendizagem. De acordo com Brophy (2006) e Penfield (2010), esta ação é indispensável para que os alunos sejam capazes de acompanhar os conteúdos programáticos mais exigentes do ano escolar seguinte. Além disso, os critérios usados na avaliação de conhecimentos colocam os alunos em pé de igualdade pelo que os autores defendem que este é um processo democrático. Alguns estudos permitem concluir que ao final de um ano de retenção, os alunos grande parte das vezes melhoram a sua posição académica na turma.

É também preciso ter em conta que embora a maior parte das vezes a retenção seja associada à baixa prestação escolar, esta pode ter outras causas, nomeadamente doenças prolongadas, faltas recorrentes sem culpa do aluno, ou outras questões pessoais e familiares. Por todas as razões apresentadas, o tema da retenção escolar foi objeto de estudo por parte do ministério da educação. Neste âmbito, e tendo em conta todos os argumentos apresentados, no ano de 2010 foi elaborada uma proposta no sentido de reduzir as taxas de retenção até ao ano de 2015 (Ministério da Educação, 2010).

É preciso também não esquecer que as dificuldades de aprendizagem experienciadas pelos alunos se prendem com a falta de conhecimento por parte dos professores. Estes nem sempre conhecem as devidas estratégias e medidas para a adequação do ensino aos diferentes casos, assim como medidas de prevenção das dificuldades, otimização da instrução e programas de motivação. “As medidas de apoio educativo traduzem-se na implementação de planos de ação ou programas,

compreendendo conteúdos e processos pedagógicos adequados, que o presidente do conselho de turma propõe e avalia, o conselho pedagógico aprova e o conselho diretivo, ou o diretor executivo, coordena” (Despacho Normativo n.º 98 – A/92, art. 64).

2. Problemática da heterogeneidade da turma ligada à retenção escolar

É necessário avaliar o impacto de não reter crianças do 1.º ano e passá-las para o ano seguinte, e se estas devem realizar simultaneamente as fichas de 1.º ano e de 2.º ano, daí surgir a questão da realização de fichas de avaliação sumativa, caso o aluno transite para o 2.º ano. No caso da retenção, o perfil de ensino do professor deve ser reajustando às necessidades dos alunos. Por isso, a questão deve ser abordada não só do ponto de vista do aluno como da professora. Durante o período de estágio foi possível verificar o nível de sobrecarga a que o docente esteve sujeito, dada a necessidade de lecionar dois tipos de conteúdos programáticos. Esta questão prende-se com o facto de esta desencadear um elevado nível de trabalho extra para os professores, o que pode ter impactos negativos no modo como este leciona. Este fator pode por isso prejudicar os níveis de atenção dedicada aos alunos por parte dos docentes. Desta forma, torna-se difícil para os professores cumprir os conteúdos programáticos nos horários estabelecidos, prejudicando os alunos de ambos os anos letivos. É de sublinhar que para que o docente efetue boas práticas profissionais, é importante que estas sejam realizadas com tempos adequados. A prática de lecionar um ou mais anos de escolaridade em simultâneo na mesma turma é uma problemática que tem vindo a ser estudada nos últimos anos. Da mesma forma, a noção da diversidade entre alunos e os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, são conceitos que estão presentes no pensamento dos professores do ensino básico. A esta dificuldade aumenta a evolução da heterogeneidade das turmas, e as dificuldades que isso acarreta. Cada vez mais se encontram turmas do ensino básico compostas por alunos de anos letivos diferentes, com necessidades especiais, com problemas de atenção e concentração, com problemas socio-emocionais, de diferentes raças e etnias, entre outras especificidades. Esta realidade dificulta a tarefa do professor no sentido de um trabalho em regime de monodocência, que lhe permite coordenar e adaptar o ensino conforme as especificidades e necessidades de cada aluno. De acordo com Silva (2001, p. 124), “o professor do 1.º CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também a nível afetivo, emocional e moral.” Esta prática é dificultada com a presença de alunos de vários graus de

escolaridade. Quando a turma é demasiado heterogénea, dada a necessidade de passar mais tempo com os alunos com dificuldades acrescidas, surge o risco de o professor não ser capaz de dar atenção aos alunos mais desenvolvidos.

Segundo Cortesão (1998, p. 27), “se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo se se considerar que os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material não é suficiente, que os programas são, com frequência, desajustados e demasiado longos. Às vezes lutar contra tudo isto surge face a alguns professores empenhados como constituindo um conjunto de problemas quase intransponível. Eles pensam, com angústia, que não conseguem responder com o seu trabalho ao nível dos critérios de exigência, do seu desejo de atender, de desenvolver, todos os tipos de alunos que têm na sua frente.”

Por outro lado, ao realizar fichas de dois anos letivos diferentes, para além do trabalho acrescido que isso representa para o professor, este também sobrecarrega o aluno. Assim, o tempo que dispõe para aprender novos conceitos é em parte ocupado pela dedicação que tem de oferecer aos conteúdos programáticos do ano letivo anterior. Isto poderá ter um impacto negativo nos níveis de aprendizagem do aluno, que poderá não ser capaz de acompanhar os conteúdos novamente, ao que acresce um conjunto de problemas emocionais e sociais.

3. Integração de alunos de 5 anos numa turma do 1.º CEB

Incorporando esta discussão, surge uma nova indagação respeitante ao enquadramento dos alunos do pré escolar. Torna-se fundamental avaliar do ponto de vista pedagógico se crianças de cinco anos devem ser integradas numa turma do 1.º ano, ou se é benéfico passarem um período de aprendizagem transitório no pré-escolar. Tendo em conta as diferenças de desenvolvimento que as crianças apresentam em tão tenra idade, é necessário estudar em detalhe todos os prós e contras de integrar alunos de cinco anos numa turma composta por colegas mais velhos com capacidades de aprendizagem distintas. Os benefícios do pré-escolar são amplamente conhecidos. Este define-se como “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Artigo 2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar-Lei n.º 5/97 de 10/02).

A aprendizagem nos diversos ramos do conhecimento, nomeadamente leitura e matemática, são geralmente facilitados após uma frequência no educação pré-escolar. O conjunto de atividades com as quais as crianças se deparam servem de elemento facilitador das aprendizagens do 1.º ciclo. Além disso, o convívio com outras crianças e adultos permite-lhes desenvolver competências sociais e de relacionamento interpessoal. Por exemplo, ao terem um primeiro contacto com as palavras nesta altura precoce de aprendizagem, as crianças demonstram um maior desenvolvimento ao nível da escrita aquando da chegada ao 1.º ciclo do ensino básico, aliado a uma maior motivação para a aprendizagem da leitura. Ao saltarem esta fase, muitas crianças são prejudicadas, não só por não possuírem hábitos consistentes de leitura, como por não realizarem em casa atividades do género, nomeadamente folhear livros e revistas, fazer jogos com letras e palavras. Estas lacunas de aprendizagem muitas vezes associadas a um desinteresse por parte dos pais, constitui um obstáculo à aprendizagem.

Um estudo realizado por Melhuish *et al.* (2006) avalia os impactos da educação pré-escolar no desenvolvimento social, comportamental e intelectual das crianças. Os resultados mostram que, ao iniciar o 1.º ano de escolaridade, as crianças que frequentaram o educação pré-escolar demonstram uma maior capacidade cognitiva e melhores habilidades sociais e comportamentais. As crianças que não tiveram qualquer tipo de educação pré-escolar não só têm a capacidade de desenvolvimento reduzida como apresentam maior fator de risco de necessitar de cuidados especiais de educação. Este risco é aumentado em crianças que cresceram no seio de famílias desagregadas, ou com condições socio-económicas desfavoráveis.

A frequência em pré-escolar vai ajudar a despertar a curiosidade e o pensamento crítico, assim como a expressão e comunicação. Uma criança inadaptada ou com precocidades de algum tipo pode ser auxiliada logo a partir do pré-escolar, ao contrário das que ingressam num meio novo pela primeira vez, juntamente com as dificuldades que isso acarreta. A frequência no pré-escolar tem assim um impacto significativo sobre o seu desempenho educacional futuro.

Tendo em conta todas as questões acima mencionadas, o presente trabalho investiga correlações entre os níveis de aprendizagem e a retenção escolar, procurando estabelecer conclusões a fim de contribuir positivamente para a área científica abordada no presente trabalho. A metodologia desta dissertação passa por um agrupado de projetos desenvolvidos em conjunto com as crianças em diversas áreas de conhecimento, ao mesmo tempo que promove o trabalho em equipa, a coordenação, destreza e a partilha de informação, para além da habitual aquisição de novos conhecimentos. Sendo a turma heterogénea no que respeita aos anos letivos que frequentam, procurou estabelecer-se diferenças comportamentais, de aprendizagem e todos os fatores que permitissem tirar conclusões fundamentadas acerca dos aspetos benéficos e desvantagens desta forma de retenção. Os resultados obtidos no âmbito deste estudo permite-nos dar resposta a algumas das questões aqui colocadas, sendo um primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias que visam melhorar o sistema de ensino em Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu concluir sobre as estratégias de ensino adotadas nas escolas portuguesas. No caso dos alunos do 1.º CEB, o objetivo foi amplamente cumprido. Através de uma atividade simples que pretendeu incentivar a iniciativa e a curiosidade da criança, promoveu-se o desenvolvimento cognitivo e a sua capacidade de observação e reflexão. A criança foi levada a construir os conhecimentos através da ação, tendo por base os seus próprios interesses e curiosidades, desenvolvendo competências ao nível das várias áreas de ensino. Através deste método foi possível diversificar a sua expressão oral, o vocabulário e desenvolver competências ao nível da matemática. O mesmo é válido para as crianças da educação pré-escolar. Através de um conjunto de experiências planeadas de forma a promover a investigação, cooperação, desenvolvimento cognitivo e socialização, foi possível a realização de aprendizagens significativas, sempre apoiadas pelo entusiasmo natural das crianças.

Alguns dos pontos-chave a referir é a necessidade de conhecer cada criança em particular. É necessário adotar diferentes estratégias conforme as características e necessidades individuais, de forma a proporcionar a melhor experiência de ensino possível. Os trabalhos devem possuir um carácter o mais diversificado possível, de forma a ir ao encontro das várias áreas temáticas, nomeadamente o português, a matemática e o estudo do meio. Foi também possível constatar que as rotinas devem ser respeitadas, sendo que estas constituem um ponto de partida fundamental para qualquer nova aprendizagem. No caso das crianças mais pequenas, é necessário estimular todas as áreas em desenvolvimento e adaptar as estratégias de forma a torna-las mais atrativas e eficazes para elas. O mesmo é válido para as crianças com necessidades educativas especiais.

É de salientar o papel dos pais na ação educativa e as possíveis repercussões que a falta destes poderá acarretar. Têm o dever de acompanhar a criança nos trabalhos escolares e brincadeiras, estabelecendo uma ponte entre o ensino escolar e a educação da família.

Um dos pontos fulcrais da minha aprendizagem foi a consequente reflexão sobre as estratégias a utilizar, não só para ensinar como para motivar, criar um ambiente de cooperação, e responder da melhor forma a todas as necessidades das crianças. Estes serão aspetos fundamentais ao longo de toda a minha carreira profissional. De facto, “o professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar um profissional competente. (Mesquita, 2001, p. 15).

Ao longo do ano apercebi-me da minha notória evolução como educadora, na medida em que aprendi novos conceitos e estratégias fundamentais que apenas advêm da prática. A prática em dois contextos educativos distintos revelou-se uma mais-valia no meu percurso académico pois permitiu o contacto com crianças de idades distintas, cada qual com o seu nível de aprendizagem e conhecimentos. Foi também possível comprovar a importância da educação pré-escolar como preparação para o ensino básico, e os impactos no desenvolvimento social, comportamental e intelectual das crianças. Da mesma forma, verificou-se a importância do ato de brincar, principalmente nas crianças mais novas, em particular recorrendo a metodologias de ensino que têm por base jogos. Destes destacam-se a área da expressão dramática e os jogos de mímica. Por fim, a investigação dos locais preferidos por parte das crianças permitiram tirar conclusões relativas a duas questões fulcrais. Por um lado, foi possível constatar que nem sempre os pais tinham conhecimento sobre as preferências dos filhos, o que poderá ter várias razões como por exemplo, a falta de tempo por parte das crianças para brincarem em casa, ou um fraco elo de ligação entre a escola e a família. Mais uma vez surge a questão da importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Embora se trate de uma questão meramente recreativa, esta poderá traduzir-se numa fraca comunicação entre pais e filhos que deve ser melhorada e trabalhada.

Por outro, trata-se de um passo fundamental para o desenvolvimento de estratégias organizacionais que visam melhorar os espaços físicos da sala de aula, proporcionando uma melhor experiência de ensino.

A partilha de saberes/inquietações/experiências das cooperantes, nomeadamente a educadora e a professora bem como a minha colega de estágio, orientaram as minhas práticas pedagógicas. Todas foram imprescindíveis para a minha evolução a nível das intervenções.

Como referem Tavares e Almeida (1998), “as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada” (p. 15).

Desta forma, a incessante vontade de aprender, e conhecer faz com que encare a minha futura profissão como uma longínqua caminhada provida de obstáculos, desafios, caminhos com várias saídas, incertezas/certezas, vitórias/derrotas/conquistas, dúvidas, questões, inquietações, mas sempre com a certeza que serei feliz tanto em contexto de jardim de infância como em contexto de 1.ºCEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Almeida, F. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Alves, E. & Fernandes, E. (1984). Uma Nova Pedagogia para o Ensino Primário. Porto: Editorial Visão.
- Antunes, C. (1996). Alfabetização Emocional. São Paulo: Terra.
- Araújo, M. J. (2009). Crianças ocupadas. Offsetmais: Artes gráficas, SA.
- Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, A. (2008). “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças”. Em: Oliveira-Formosinho, J. (org.) A Escola Vista pelas Crianças. Porto: Porto Editora.

B

- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). A Criança e os Brinquedos. Lisboa: Editorial Estampa.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, pp. 101-111.
- Bento, M. (2013). Brincar e pisar o risco. Em: Cadernos de educação de infância, n.º 98, 18-21.

- Bilória, J., & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. Revista Fafibe, (6), 1-7.
- Brophy, J. (2006). Grade Repetition, Paris/Brussels, The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE), retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>.
- Brougère, G. (1998). Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

C

- Cadima, A. (1997). Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (Coord.) (2009). Guião de educação. Género e cidadania. Lisboa: DGIDC.
- Cardoso, J. (2013). O Professor do Futuro. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Carvalho, J. (2007). Manual de sobrevivência para professores – estratégias disciplinares e motivacionais para utilizar em contexto pré-escolar e escolar. Braga: Edições PsiFala.
- Chancerel c. (1936), Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2.º Vol – Drama e Dança. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Chard, S. & Katz, L. (1997). A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clark, A. (2007). Early childhood spaces – Involving young children and practitioners in the design process. Early Childhood Development, 45.

- Clark, A. & Moss, P. (2005). Spaces to play, more listening to young children using the mosaic approach. London: National Children's Bureau.
- Cordeiro, M. (2010) o livro da criança – do 1 aos 5 anos. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. Escola Moderna, 43, 12-35.
- Cortesão, L. (1998). O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas: reflexões críticas. Lisboa: IIE.
- Couvaneiro, C. S., & Reis, M. A. (2007). Avaliar Reflectir Melhorar. Lisboa: Instituto Piaget.

D

- Desforges, C. and Abouchar, A. (2003) The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustments: A Literature Review, Research Report443. London: DfESE.
- Dewey, J. (1967). Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos.
- Duarte, J. (2013). Escrever e ler no trabalho em projetos: o percurso de uma turma de 1.º ano. Em: Escola Moderna, n.º 1, 6.ª série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

E

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Atrmed.
- <http://www.paisefilhos.pt/index.php/actualidade/noticias/6211-eduardo-sa-e-o-ensino-pre-escolar>- Eduardo de Sá fórum pais e filhos.

F

- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In, Marcelli Ferraz (Coord.). Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo. Lisboa: Tittirév Editorial.
- Ferreira, D. (2010). O Direito de brincar. Cadernos de Educação de Infância. N.º90:12-13.
- Felgueiras, B. (2008). O Livro das Brincadeiras. Lisboa: Arteplural edições, Lda.
- Flores, M. A., Pacheco, J. A. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A Construção social e moralidade*. (3.ªed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). Aprendizagem Cooperativa. Porto: Edições ASA.

G

- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação. Trabalho de projeto. In. R. Gambôa & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação (p. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Garvey, Catherine (1979). Brincar. Lisboa: Moraes Editores.

- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. Escola Moderna, 5/40: 5-12.
- Guimarães, M. A., Costa, I. (1986). Eu Era a Mãe- Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância. Lisboa: Ed. M.E.
- Guimarães, S., & Many, E. (2006). Como abordar... a metodologia de Trabalho de Projeto. Porto: Areal Editores.

H

- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). Educar a criança (Trad. Helena Águeda Marujo e Luís Miguel Neto). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). Educar a Criança. 4.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of non promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. Review of Educational Research, 54, p. 225-236.
- Holmes, C. T. (2006). "Low test scores + high retention rates = more dropouts", Kappa Delta Pi Record, XLII(2), pp. 56-58.

I

J

- J. Jolibert in "Formar crianças leitoras" p. 20.

K

- Katz, L., & Chard, S. (1997). A Abordagem de projecto na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). Abordagem e Projecto na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). A Abordagem de Projecto na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

L

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). Métodos de Aprendizagem Cooperativa. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). 50 técnicas de avaliação formativa. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Ludke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Recuperado em 2011, Fevereiro 19, <http://www.angelfire.com/mo/giulli/pesq.html>.

M

- Madureira, I., & Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maia, L. (2011). Educar sem bater. Um guia prático para pais e educadores. Lisboa: Pactor.
- Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.
- Martinez, B. (1993). Os castigos na educação. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (1998). Os trabalhos de casa. Lisboa: Editorial Presença.

- Melhuish, E.C., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Sammons, P. & Taggart, B. (2006). The Effective Preschool Provision in Northern Ireland Project, Summary Report. Belfast, N.I.: Stranmillis University Press. Press. <http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf>.
- Mendonça, M. (1994). A Educadora de Infância. Lisboa: Edições ASA.
- Mesquita, E. (2011). Formação de Professores e Docência Integrada: um Estudo de caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Moyles, J. (2006). A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação. (1993). Gestão flexível do tempo escolar. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação. (1997). Educação Pré-Escolar: Legislação. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). Qualidade e Projeto na Educação pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação básica.
- Ministério da Educação (2009). Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). Programa Educação 2015, retirado de http://w3.dren.min-edu.pt/uploads/user_id_2/file/20100921153621_Estrategia_2015_Directores.pdf.

N

- Neto, C. (2003). Introdução: Jogo e Desenvolvimento da Criança. In C. Neto (Ed.), Jogo & Desenvolvimento (2.^a ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.

O

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projecto infância”, In Zabalza, M., Qualidade em educação Infantil (pp.141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). A Escola Vista pelas Crianças. Coleção Infância, n.º12. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In R. Gambôa & J. Oliveira-Formosinho (orgs.). o trabalho de projeto na pedagogia-em-participação (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord). Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação. Coleção Infância, n.º 1. 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.

P

- Pacheco, J. A. (1990). Planificação didática: uma abordagem prática. Braga: Instituto de Educação.
- Pacheco, J. A. (1995). O Pensamento e a Acção do Professor. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). Avaliação - uma prática diária. Lisboa: Editorial Presença.

- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B. & McDuff (2001). Effects on grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, pp. 297-315.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Penfield, R. (2010), “Test-based grade retention: Does it stand up to professional standards for fair and appropriate test use?”, *Educational Researcher*, XXXIX(2), pp. 110-119, doi:10.3102/0013189X10363007.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Proença, M. (2008). *A rotina como âncora do quotidiano na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Q

R

- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Resendes, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

S

- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. 1.ª Edição. Porto: Asa Editores.

- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em: Revista Lusófona de Educação, n.º5: 127-142.
- Sebastiani, M. T. (2009). Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil. Curitiba: PR:IESDE.
- Selikowitz, M. (2010). Défice de Atenção e Hiperactividade. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, C. M. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora.
- Silberglitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K., & Appleton, J. J. (2006). Does the timing of grade retention make a difference? Examining the effects of early versus later retention. *School Psychology Review*, 35(1), pp. 134-141.
- Silva, I. *et al.* (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Silva e NEP (1997), Orientações para o pré-escolar - Editorial do ministério da educação.
- Silva, C. (2001). Projecto Lethes/Peneda Gerês: uma investigação histórica. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado (policopiado).
- Sousa, A. (2003) Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). Ensinando crianças de três a oito anos. Porto: Artmed.
- Stern, A (s\nd) Uma Nova Compreensão da Arte Infantil. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

T

- Tavares, L., & Almeida, L. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

V

- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sociomocional: perceção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Exedra jornal, N.º2. Consultado em 20, junho, 2015 de http://www.exedrajournal.com/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf.
- Vale, V. (2014). «A cadeira do pensar»: o que dizem as crianças sobre as regras. *Revista Cadernos de Educação de Infância*, 101:25-26.
- Vasconcelos, T. (2008). *Transição de Jardim-de-Infância – 1.º Ciclo: Um campo de possibilidade*. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação da mente* (6.ª edição). São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Vilhena, G. & Silva, Mª. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa.

W

X

Y

Z

- Zabalza, M. (1998). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

- Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na educação pré-escolar. M.E. Lisboa: DGIDC.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na educação pré-escolar. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º147/97 de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º184/2004 de 29 de julho de 2004. Diário da República n.º2177 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 98 – A/92. Diário da República, II Série. Lisboa: Ministério da Educação
- Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Referências Eletrónicas

www.priberam.pt

Documentos consultados

- Projeto Pedagógico (2012/2013)
- Plano Curricular de Grupo (2014/2015)
- Projeto Curricular de Turma (2015/2016)
- Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas 2013-2017
- Registo de Avaliação Sumativa 2015-2016

APÊNDICES

Apêndices 1



Figura 1 Jardim de Infância



Figura 2 Espaço comum da EB1 e Jardim de Infância



Figura 3 Trabalhos expostos



Figura 4 Casinha (1)



Figura 5 Casinha (2)



Figura 6 Casinha (3)



Figura 7 Casinha (4)



Figura 8 Casinha (5)



Figura 9 Cantinho da leitura



Figura 10 Pista dos carros



Figura 11 Trabalhos de mesa



Figura 12 Armário dos jogos de construção



Figura 13 Zona da manta



Figura 14 Tabela de presenças



Figura 15 Festa do Dia Internacional da Família



Figura 16 EB1

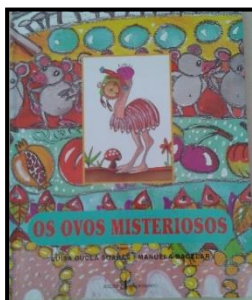


Figura 17 História "A Galinha dos ovos misteriosos"



Figura 18 Teia de conceitos

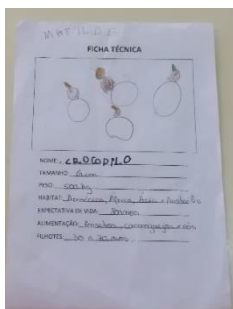


Figura 19 Ficha técnica



Figura 20 Desenho à vista



Figura 21 Construção crocodilo mãe (1)



Figura 22 Construção crocodilo mãe (2)



Figura 23 Crocodilo mãe

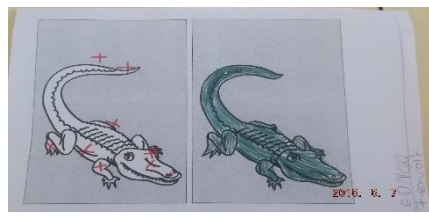
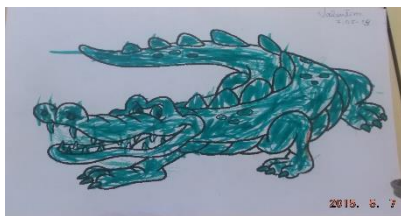


Figura 24 Fichas de trabalho consoante as idades



Figura 25 Crocodilo Danilo



Figura 26 Construção dos ovos



Figura 27 Construção do Chapéu do Crocodilo



Figura 28 Tartaruga Guga



Figura 29 Cobra Sissi



Figura 30 Construção do Pântano



Figura 31 Divulgação



Figura 32 Quinta visitada pelos alunos



Figura 33 Zona da Ordenha

Apêndice 2

Manhã		
Tempo	Duração	Momento de rotina / Atividades
Letivo	9h00-9h15	Acolhimento
	9h15-10h00	Conversa em grande grupo / Preenchimento de tabelas / Planeamento de atividades
	10h00-10h30	Lanche / Higiene / Recreio
	10h30-11h45	Atividades em pequeno ou grande grupo / atividades de escolha livre.
	11h45-12h00	Arrumação da sala / Higiene
Tarde		
Letivo	13h30-14h00	Higiene / Atividades de relaxamento
	14h00-15h00	Trabalho em pequeno grupo / Atividades orientadas / Atividades de escolha livre
	15h00-15h30	Arrumação da sala / Revisão / avaliação do dia / higiene

Quadro 1 Organização do tempo

3 anos		4 anos		5 anos	
Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
6	3	2	5	3	3

Quadro 2 Características das crianças

Distribuição semanal dos tempos letivos	
Português	7h30
Matemática	8h
Estudo do Meio	4h
Apoio ao Estudo	2h
Oferta de escola	1h
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	3h

Quadro 3 Distribuição Horária de Áreas Curriculares Disciplinares

	Total- 17 alunos
Género	8 raparigas 9 rapazes
Canhotos	2
Óculos	2
NEE	1 rapaz com déficit cognitivo e atraso de desenvolvimento
Alunos com apoio escolar	3

Quadro 4 Características da turma

Apêndice 3

Participantes	Categorias			
	Casinha	Pista	Fazer desenhos	Fazer jogos
T		x		
M (1)			X	
M (2)				X
L		x		
C		x		
A (3)				x
A (2)			x	
A (1)		x		
D	X			
M (3)	X			
R		x		

Tabela 1 “O que menos gostas no teu jardim de infância?”

Categorização	Nº de respostas
Brincar (pista, casinha, jogos)	9
Trabalhar a motricidade fina (desenhos)	2

Tabela 2 Categorização da pergunta " O que menos gostas no teu jardim de infância?"

Participantes	Categorias		
	Casinha	Escorrega	Pista
T	X		
M (1)	X		
M (2)	X		
L	X		
C	X		

A (3)			x
A (2)	X		
A (1)	X		
D			x
M (3)	x		
R		X	

Tabela 3 "O que mais gostas no teu jardim de infância?"

Categorização	Nº de respostas
Brincar (pista, casinha, escorrega)	11

Tabela 4 Categorização da pergunta "O que mais gostas no teu jardim de infância?"

Participantes	Categorias									
	Piscina	Pinturas	Arcos na escola	Bonecos	Joaninhas	Carros	Jogos	Sofá	Armário	Bola
T			x							
M (1)				x						
M (2)				x						
L								x		
C									x	
A (3)							x			
A (2)					X					
A (1)	X									
D										x
M (3)						x				
R		X								

Tabela 5 "O que mudavas no jardim de infância?"

Categorização	Nº de respostas
Introdução de Materiais (bonecos, bola, sofá, dossiers, jogos)	5
Modificação do espaço (pinturas, piscina, arcos, bonecos, joaninhas e carros)	6

Tabela 6 Categorização da pergunta " O que mudavas no jardim de infância?"

Categorização	Nº de respostas
Brincar (andar de bicicleta, andar no escorrega, jogar computador, jogos de mesa)	10
Trabalhar motricidade fina (desenhar)	1

Tabela 7 Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância.

Categorização	Nº de respostas
Brincar (jogos)	2
Trabalhar motricidade fina (colagens)	1
Outras (almoço, recreio)	8

Tabela 8 Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância.

Apêndice 4

Abordagem Mosaico - Entrevista Pais, Educadora e auxiliares

A (1)				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim de infância. Gosto muito do que faço na escola."</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim de infância. Porquê? O meu local preferido é o recreio porque gosto de andar de bicicleta."</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim de infância. Porquê? "Colocava uma piscina na escola, porque assim divertíamos-nos mais."</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim de infância. Porquê? "O que menos gosto é da pista, porque lá há muito barulho."</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim de infância. Porquê? "O que mais gosto é da casinha, porque tem um armário."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do jardim de infância? "Gosta de vir para o jardim-de-infância gosta muito da educadora e das auxiliares".</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do jardim de infância? "Não representa muito os espaços, gosta mais de andar de mota e de carro e de ir para a horta com o pai."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do jardim de infância? "Sente-se bem, gosta de estar com os amigos."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim de infância? "Não gosta de estar de castigo, gosta muito de andar de bicicleta."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do jardim de infância? "O A (1) disse logo que uma coisa que mudaria na sala era que colocava uma piscina."</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (1) acerca do jardim-de-infância? "Gosta de vir ao jardim, não gosta é muito de trabalhar".</p> <p>Como é que o A (1) descreve e representa os espaços do jardim-de-infância? "Fala muito dos colegas em casa."</p> <p>Como é que o A (1) se sente em cada espaço do jardim de infância? "Sente-se bem em quase todos os espaços".</p> <p>O que é que o A (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim de infância? "O que mais valoriza são os jogos de chão e a casinha. O que menos valoriza são os trabalhos de mesa."</p> <p>O que acha que o A (1) gostaria de alterar nos espaços do jardim de infância? "Gostava de ter mais espaço na sala para as brincadeiras de chão, e mais área para as brincadeiras do exterior".</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (1) acerca do jardim-de-infância? "O A (1) gosta muito de aqui estar, quando estive na "fábrica" sentiu muitas saudades do jardim-de-infância".</p> <p>Como é que o A (1) descreve e representa os espaços do jardim-de-infância? "Não tenho feedback da mãe".</p> <p>Como é que o A (1) se sente em cada espaço do jardim-de-infância? "Sente-se bem um pouco por todos os espaços".</p> <p>O que é que o A (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância? "O que mais valoriza é andar de bicicleta, jogar à bola e brincar na casinha. O que menos gosta é de fazer os trabalhos".</p> <p>O que acha que o A (1) gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância? "Penso que gostaria de ter um maior espaço para andar de bicicleta".</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (1) acerca do jardim-de-infância? "Penso que gosta de andar no jardim-de-infância".</p> <p>Como é que o A (1) descreve e representa os espaços do jardim-de-infância? "Não tenho feedback da mãe".</p> <p>Como é que o A (1) se sente em cada espaço do jardim-de-infância? "Sente-se bem um pouco por todos os espaços".</p> <p>O que é que o A (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância? "O que mais valoriza é andar de bicicleta, jogar à bola e brincar na casinha. O que menos gosta é de fazer os trabalhos".</p> <p>O que acha que o A (1) gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância? "Penso que gostaria de ter um maior espaço para andar de bicicleta".</p>

A (2)				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “Brinco muito na escola.</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê? O meu local preferido é a sala porque posso fazer colagens.</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê? Colocava mais joaninhas na escola. Porque gosto muito de joaninhas.</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? O que menos gosto é de fazer desenhos.</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? O que mais gosto é da casinha, porque gosto de brincar.</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do jardim-de-infância? “Adora ir à Escola. Quando a quero meter de castigo é dizer-lhe que amanhã não vai à escola”.</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do jardim-de-infância? “Faz muitos desenhos em casa”.</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do jardim-de-infância? “Sente-se muito bem, o facto de dizer que ela hoje vai à escola é um ato de alegria”.</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância? “O que ela mais gosta é a escola num todo, por isso não tem nada que menos goste. Segundo o meu marido ela é a capitã dos índios, todos fazem o que ela quer”.</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância? “Ela adora livros se pudesse tinha muitas mais histórias”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (2) acerca do jardim-de-infância? “Gosta sempre de vir ao jardim-de-infância”.</p> <p>Como é que o A (2) descreve e representa os espaços do jardim-de-infância? “Canta as canções todas em casa, fala de tudo o que faz durante o dia no jardim-de-infância”.</p> <p>Como é que o A (2) se sente em cada espaço do jardim-de-infância? “Sente-se bem em todos os espaços, é uma menina muito feliz”.</p> <p>O que é que a A (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância? “O que mais valoriza é quando está a fazer as colagens e quando está na plasticina. Penso que não tem nada que desvalorize, apenas não a vejo a fazer jogos de mesa sozinha”.</p> <p>O que acha que a A (2) gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância? “Se ela pudesse aumentava o espaço para se poder movimentar”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da A(2) acerca do jardim-de-infância? “Gosta muito do jardim, anda sempre bem-disposta”.</p> <p>Como é que a A (2) descreve e representa os espaços do jardim-de-infância? “A avó conta que ela fala muito de tudo o que faz durante o dia”.</p> <p>Como é que a A (2) se sente em cada espaço do jardim-de-infância? “Sente-se particularmente bem em todos os espaços”.</p> <p>O que é que a A (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância? “O que mais valoriza é sem dúvida a parte da pintura, das colagens e dos desenhos. O que menos valoriza penso que seja a casinha”.</p> <p>O que acha que a A (2) gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância? “Se ela pudesse aumentaria o espaço e o tempo para andar de bicicleta”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da A (2) acerca do jardim-de-infância? “Gosta muito de vir à escola”.</p> <p>Como é que a A (2) descreve e representa os espaços do jardim-de-infância? “Conta que gosta muito de vir à escola, sente-se muito bem”.</p> <p>Como é que a A (2) se sente em cada espaço do jardim-de-infância? “Sente-se bem em todos os espaços, pois gosta muito de vir à escola. Tudo o que lhe dizemos para ela fazer ela faz”.</p> <p>O que é que a A (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância? “O que mais valoriza é brincar na casinha, saltar à corda, e o que desvaloriza não sei bem explicar”.</p> <p>O que acha que a A (2) gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância? “Acrescentava mais tempo para a colagem e para fazer desenhos”.</p>

A (3)				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “Gosto fazer jogos no jardim-de-infância”.</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê? “O meu local preferido é o exterior porque assim posso brincar.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê? “Colocava mais jogos na sala, porque gosto de jogar jogos”.</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que menos gosto de fazer na escola são os jogos.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que mais gosto é da pista.”</p>		<p>Qual é a perspetiva do A (3) acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito de vir ao jardim, mas no início fazia algumas birras para ficar, mas assim que a mãe vai embora ele fica bem”.</p> <p>Como é que o A (3) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Diz que gosta dos colegas”.</p> <p>Como é que o A (3) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se à vontade em todos os espaços”.</p> <p>O que é que o A (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “O que mais valoriza são os jogos de chão e de movimento e o que desvaloriza mais são os trabalhos orientados”.</p> <p>O que acha que o A (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Acrecentava mais materiais no exterior”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (3) acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito de vir ao jardim, mas tem dias que faz alguma birra para ficar em casa”.</p> <p>Como é que o A (3) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não tenho feedback”.</p> <p>Como é que o A (3) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Gosta de tudo em geral, mas preferencialmente o que gosta mais é de marcar as presenças, o dia e o tempo”.</p> <p>O que é que o A (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “O que mais valoriza é a pista e o que menos valoriza é a casinha”.</p> <p>O que acha que o A (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Se ele pudesse teria mais espaço na pista”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (3) acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito da professora e de todas nós”.</p> <p>Como é que o A (3) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “A mãe quando chega pergunta se correu tudo bem, ele é uma criança que não é muito implicativa com os colegas”.</p> <p>Como é que o A (3) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Ele gosta tanto da sala como do exterior, mas o que mais aprecia é de jogar à bola”.</p> <p>O que é que o A (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais o andar de bicicleta, jogar à bola às escondidas. O que menos gosta é de trabalhar”.</p> <p>O que acha que o A (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Um campo maior para jogar à bola”.</p>

M (1)				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. Na escola tenho os meus amigos."</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê? " O meu local preferido é o exterior, porque lá brinco."</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê? "Trocava os desenhos por muitos bonecos.</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? "O que menos gosto é da parte dos desenhos, porque não gosto de desenhar."</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? " O que mais gosto é da casinha porque gosto muito da cama, do armário da roupa e das pulseiras."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim-de-infância? "A M (1) tem evoluído muito, adora vir para a escola, gosta muito da educadora."</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? "Faz desenhos dos espaços do Jardim-de-infância, dos amigos, da casinha, entre outros."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? "Sente-se muito bem gosta de brincar com as amigas."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? "Adora que lhe leiam livros, brincar na casinha."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? "O que alterava era colocar mais bonecos para brincar."</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (1) acerca do Jardim-de-infância? "Gosta muito de vir ao jardim-de-infância".</p> <p>Como é que a M (1) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? "Gosta muito de contar os trabalhos que fazem".</p> <p>Como é que a M (1) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? "Sente-se bem em todos os espaços é uma menina muito bem comportada".</p> <p>O que é que a M (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? "Valoriza mais a casinha, o grafismo e ultimamente o computador".</p> <p>O que acha que a M (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? "Acrescentava mais roupa e bonecos na casinha para fazer mais disfarces".</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (1) acerca do Jardim-de-infância? "Gosta muito de vir ao jardim".</p> <p>Como é que o M (1) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? "Conta o dia todo".</p> <p>Como é que a M (1) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? "Sente-se bem em todos os espaços".</p> <p>O que é que a M (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? Valoriza mais a casinha e menos o falar em grande grupo".</p> <p>O que acha que a M (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? "Se ela pudesse mudava o espaço exterior, ou seja, o espaço dos baloiços".</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (1) acerca do Jardim-de-infância? "Gosta muito de cá andar e gosta muito de todas nós".</p> <p>Como é que a M (1) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? "A mãe diz que gosta muito de todas nós, que é muito feliz aqui".</p> <p>Como é que a M (1) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? "Sente-se bem em todos os espaços em geral".</p> <p>O que é que a M (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? "O que mais valoriza são os jogos de rua, dançar e a casinha. O que menos valoriza não tem nada.</p> <p>O que acha que a M (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? "Gostava que o tempo para brincar na rua fosse maior".</p>

M (2)				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “Na escola posso brincar com as minhas amigas.”</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê? “O meu local preferido é no exterior porque divirto-me muito.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê? “Colocava mais bonecas na escola.”</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que menos gosto é da parte dos jogos, porque quando estou a fazer um jogo eles também querem vir fazer o jogo comigo”.</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que mais gosto é da casinha porque é muito divertida.”</p>		<p>Qual é a perspetiva da M (2) acerca do Jardim-de-infância? “Bem adaptada gosta muito de vir ao jardim”.</p> <p>Como é que a M (2) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? Não sei se os descreve em casa.</p> <p>Como é que a M (2) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se bem em todos os espaços”.</p> <p>O que é que a M (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “O que mais valoriza é sem dúvida a casinha, depois o computador, dançar e desenhar. O que desvaloriza são os trabalhos orientados que exigem pensar”.</p> <p>O que acha que a M (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Acrescentava mais bonecos”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (2) acerca do Jardim-de-infância? “Vem poucas vezes porque não tem quem a traga, mas sempre que vem gosta muito de vir.”</p> <p>Como é que a M (2) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não tenho feedback da mãe”.</p> <p>Como é que a M (2) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se bem um pouco por todo o espaço, mas penso que se sinta melhor no momento que vai para a CAF”.</p> <p>O que é que a M (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais a casinha e menos fazer os trabalhos que impliquem pensar”.</p> <p>O que acha que a M (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Se ela pudesse penso que retirava a pista da sala”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (2) acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito de vir à escola”.</p> <p>Como é que a M (2) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “A mãe não conta como ela descreve a escola, apenas me pergunta se correu tudo bem durante o dia”.</p> <p>Como é que a M (2) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “O espaço que se sente melhor é na casinha”.</p> <p>O que é que a M (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Ela é uma boa menina, gosta muito de saltar à corda, jogar as escondidas, jogar a caça ao tesouro e andar de bicicleta. Ela é amiga dos seus colegas. Não desvaloriza nada, apenas é um pouco preguiçosa”.</p> <p>O que acha que a M (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Mudaria o dia só para poder brincar e não trabalhar”.</p>

M (3)				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “A escola é linda.”</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>“O meu local preferido é o exterior, porque brinco.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>“Colocava mais carros, para poder brincar mais na pista.”</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>“O que menos gosto são dos jogos, porque alguns são muito complicados.”</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>“O que mais gosto é da casinha porque posso fazer o que faz a minha mãe em casa.”</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim-de-infância?</p> <p>“Acho que o M (3) gosta de andar no jardim-de-infância, a adaptação dele foi muito boa, é um modelo a seguir. O facto de se portar mal faz parte da idade”.</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Quando fizeram a horta ficou bastante contente e falou em casa, pois gostou imenso de resto não fala assim muito dos espaços do Jardim-de-infância.”</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim-de-infância?</p> <p>“Eu acho que se sente bem. Também venho cá só deixá-lo às vezes não sei muito bem.”</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“O escorrega anda bastante no escorrega até lhe digo para andar menos, acho que devia haver um horário para fazer cada atividade, ou seja, um bocado no escorrega, outro bocado jogar bola, devia haver tempo para as coisas.”</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Perguntou ao menino e ele disse que colocaria mais carros na escola.”</p>	<p>Qual é a perspetiva do M (3) acerca do Jardim-de-infância?</p> <p>“Teve uma boa adaptação e gosta de andar na escola”.</p> <p>Como é que o M (3) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Conta o que faz em casa e se é preciso material para a escola ele pede”.</p> <p>Como é que o M (3) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância?</p> <p>“Sente-se bem por todos os espaços”.</p> <p>O que é que o M (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Valoriza mais os jogos de chão e as atividades do momento. Desvaloriza os trabalhos de mesa orientados, apesar de depois corresponder”.</p> <p>O que acha que o M (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Colocava mais jogos e material no exterior”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do M (3) acerca do Jardim-de-infância?</p> <p>“Gosta muito de vir ao jardim, pelo menos durante o dia anda sempre bem”.</p> <p>Como é que o M (3) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Conta o que faz na escola”.</p> <p>Como é que o M (3) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância?</p> <p>“O espaço que se sente melhor é na CAF, pois sabe que vai brincar”.</p> <p>O que é que o M (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Valoriza mais a pista e menos os jogos”.</p> <p>O que acha que o M (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Gostava que a pista fosse maior e tivesse mais carros. Só puderem estar 4 meninos de cada vez na pista condiciona-os”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do M (3) acerca do Jardim-de-infância?</p> <p>“Gosta muito de cá andar”.</p> <p>Como é que o M (3) descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Converso pouco com os pais e quem o vem buscar é a avó”.</p> <p>Como é que o M (3) se sente em cada espaço do Jardim-de-infância?</p> <p>“O espaço que se sente melhor é na rua”.</p> <p>O que é que o M (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Valoriza os jogos de computador e brincar. O que menos gosta é da hora de almoço pois é preciso estar sempre “em cima” dele.”</p> <p>O que acha que o M (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Não mudaria nada em especial, apenas as bicicletas ele não gosta muito de andar prefere brincar”.</p>

T				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “Na escola tenho bicicletas para andar.”</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê? O meu local preferido é o exterior pois posso andar de bicicleta.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê? “Trocava a pista por arcos.”</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que menos gosto é da pista, porque às vezes fica cheia de meninos.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que mais gosto é de brincar na casinha porque gosto de brincar.”</p>		<p>Qual é a perspetiva do T acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito de aqui estar, nunca fez fita”. Como é que o T descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não tenho feedback da mãe”. Como é que o T se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se muito bem no jardim”. O que é que o T valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais as brincadeiras e jogos de chão e menos os trabalhos de mesa orientados”. O que acha que o T gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Colocaria mais materiais no exterior”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do T acerca do Jardim-de-infância? “Gosta de vir ao jardim-de-infância”. Como é que o T descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não tenho feedback”. Como é que o T se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Todos em geral”. O que é que o T valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais a pista e menos a casinha”. O que acha que o T gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Trocava a casinha por uma pista maior”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do T acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito de vir”. Como é que o T descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não tenho feedback”. Como é que o T se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Penso que se sente bem no jardim”. O que é que o T valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais os jogos, a casinha e jogar à bola. Desvaloriza as bicicletas, muitas das vezes tenho de ser eu a chamá-lo para ir andar. Passa também muito tempo com os brinquedos que traz de casa”. O que acha que o T gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?“</p>

D				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. "Na escola tenho bicicletas para andar."</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>"O meu local preferido é a salinha porque lá faço jogos."</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>"Trocava a casinha por uma bola."</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? "O que menos gosto da minha escola é da casinha porque é para as meninas."</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? "O que mais gosto na minha escola é da pista, porque tem muitos carros."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim-de-infância? "Ele gosta muito do jardim-de-infância e quando não pode vir fica mesmo triste, e está sempre a perguntar quando é que é dia de ir para a escola."</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? "Faz desenhos sobre a escola em casa, desenha os amigos, representa-os a brincar com ele através do desenho e através de brinquedos, ou seja, do faz de conta."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? "Sente-se bastante bem quer sempre ir para a escola."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? "Valoriza muito os amigos, gosta de brincar com eles, a Educadora ensina coisas lindas."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? "Queria levar uma bola para jogar para o jardim-de-infância para poder substituir pela casinha."</p>	<p>Qual é a perspetiva do D acerca do Jardim-de-infância? "Gosta sempre de vir ao jardim".</p> <p>Como é que o D descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? "Conta todos os trabalhos que faz, as experiências científicas que fazemos".</p> <p>Como é que o D se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? "Sente-se bem em todos os espaços".</p> <p>O que é que o D valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? "Valoriza um bocado de tudo. É uma criança muito assertiva e participa em tudo. Desvaloriza um pouco a casinha".</p> <p>O que acha que o D gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? "Colocava um campo de futebol a sério com muitas bolas".</p>	<p>Qual é a perspetiva do D acerca do Jardim-de-infância? Anda sempre muito bem-disposto".</p> <p>Como é que o D descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? "Conta tudo o que se passa na sala".</p> <p>Como é que o D se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? "Muito bem e feliz em todos os espaços".</p> <p>O que é que o D valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? "O que valoriza mais na escola é quando está na pista e o que desvaloriza é a casinha".</p> <p>O que acha que o D gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? "O espaço de rua para poder jogar mais à bola e ter mais espaço para brincar".</p>	Não tem CAF

R				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “Na escola brinco com os meus amigos.”</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê? “O meu local preferido é a salinha porque faço desenhos e jogos.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>“ Trocava a pista pelas pinturas.”</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que menos gosto é da pista, porque não gosto de brincar na pista.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que mais gosto é do escorrega porque posso brincar.”</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim-de-infância? “Ela gosta bastante de vir para a escola porque diz que a educadora faz muitos trabalhos com ela.”</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Ela em casa não faz muitos desenhos dos espaços da escola faz mais da família, avô, primo.”</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Ela sente-se muito bem na escola tem muita vontade para aprender.”</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “As bicicletas são pequeninas para ela, deviam ser um pouco maiores, mas o facto de ter o escorrega e assim ela gosta muito de lá andar.”</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Colocava pinturas para se puder pintar.”</p>	<p>Qual é a perspetiva da R acerca do Jardim-de-infância? “Também é uma criança que nem sempre vem”.</p> <p>Como é que a R descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “ Não sei, não tenho feedback da mãe”.</p> <p>Como é que a R se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se bem no jardim, mas é muito tímida”.</p> <p>O que é que a R valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais o computador e as atividades mais sossegadas e menos a parte da expressão motora”.</p> <p>O que acha que a R gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “ Colocaria mais materiais à disposição para fazer colagens e pinturas”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da R acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito de vir à escola para brincar no escorrega”.</p> <p>Como é que a R descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “ Não tenho feedback”.</p> <p>Como é que a R se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se bem no geral”.</p> <p>O que é que a R valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais as colagens e a pintura e menos o brincar. É uma criança que brinca muito pouco”.</p> <p>O que acha que a R gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “ Se pudesse trocava a pista por um local onde pudesse realizar ainda mais trabalhos”.</p>	<p>Não tem CAF</p>

C				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “Na escola divirto – me muito, tenho muitos brinquedos e posso fazer o que me apetece, desenhos, jogar no computador.”</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê? “O meu local preferido é o recreio, pois posso andar de escorrega e brincar.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê? “Tirava a pista e colocava o armário das pastas no sítio da pista com mais pastas porque não gosto da pista.”</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que gosto menos de fazer na escola é brincar na pista, porque não gosto daquele espaço.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que mais gosto é da casinha, porque posso brincar com os bonecos e cozinhar.”</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim-de-infância? “A C gosta muito de ir à escola porque gosta da professora.”</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Ela fala da casinha e faz desenhos da casinha em casa.”</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se um pouco introvertida pois tem medo de errar e por vezes hesita bastante na resolução das atividades que lhe são solicitadas.”</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Ela gosta muito quando a educadora a manda arrumar a casinha, como é uma das mais velhas, por vezes é chamada para organizar as coisas e arrumar a casinha e gosta bastante de o fazer.”</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Tirava a pista dos carros e colocava o armário das pastas com mais livros.”</p>	<p>Qual é a perspetiva da C acerca do Jardim-de-infância? “Sempre veio bem para a escola mas não gosta muito de vir”. Como é que a C descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não conta muito em casa”. Como é que a C se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “É uma menina muito reservada”. O que é que a C valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza a música e o computador. Desvaloriza os trabalhos orientados”. O que acha que a C gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Não faço a mínima ideia do que alterava”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da C acerca do Jardim-de-infância? “Penso que não gosta muito de vir, pois é um bocadinho preguiçosa não gosta de ter muitos trabalhos para fazer”. Como é que a C descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não tenho feedback”. Como é que a C se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Sente-se melhor no momento do intervalo”. O que é que a C valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais a casinha e menos a pista”. O que acha que a C gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Trocava o espaço exterior por mais baloiços”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da C acerca do Jardim-de-infância? “Gosta muito de andar na escola, pois é uma criança muito acessível.” Como é que a C descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “A mãe diz que ela gosta muito de andar na escola”. Como é que a C se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “O sítio que se sente melhor é na casinha”. O que é que a C valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância? “Valoriza mais a casinha, os jogos dentro e fora da sala e menos os jogos mais mexidos pois cansa-se muito facilmente”. O que acha que a C gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância? “Não alterava nada em especial”.</p>

L				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Perspetiva sobre o que fazes no jardim-de-infância. “Na escola tenho um escorrega e cordas. E tenho uma escola com os meninos grandes.”</p> <p>Perspetiva sobre o local preferido do teu jardim-de-infância. Porquê?</p> <p>“O meu local preferido é o refeitório, porque gosto de almoçar.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mudavas no teu jardim-de-infância. Porquê? “</p> <p>Trocava a pista dos carros, por um sofá para brincar.</p> <p>Perspetiva sobre o que menos gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que gosto menos na escola é da pista.”</p> <p>Perspetiva sobre o que mais gostas no teu jardim-de-infância. Porquê? “O que mais gosto é da casinha.”</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim-de-infância? “Ela gosta bastante de vir para a escola apesar de não falar muito dela em casa. Sei também que este ano teve uma adaptação mais complicada devido ao facto de existirem muitas crianças de 3 anos na sala, pois estes, como ela diz fazem muito barulho, o que a perturba bastante.”</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Ela em casa não faz muitos desenhos dos espaços da escola faz mais da casinha pois também tem uma em casa.”</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim-de-infância? “Ele sente-se muito bem na escola tem muita vontade para aprender e gosta muito de desenhar.”</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“O espaço que mais valoriza é certamente a casinha, como já disse anteriormente também tem uma em casa. Sei também que ela não gosta muito de arrumar as coisas, quando estão muito desarrumadas.”</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Ela gostaria de ter uma piscina na escola em vez da pista dos carros.”</p>	<p>Qual é a perspetiva da L acerca do Jardim-de-infância? “Teve uma adaptação difícil, mas gosta de vir”.</p> <p>Como é que a L descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não conta muita coisa em casa”.</p> <p>Como é que a L se sente em cada espaço do Jardim-de-infância?</p> <p>“Sente-se bem em todos os espaços”.</p> <p>O que é que a L valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Valoriza mais a casinha, desenhar, computador e desvaloriza os carros”.</p> <p>O que acha que a L gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Acrescentava mais bonecos na casinha”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da L acerca do Jardim-de-infância?</p> <p>“Gosta muito de vir à escola”.</p> <p>Como é que a L descreve e representa os espaços do Jardim-de-infância? “Não fala muito”</p> <p>Como é que a L se sente em cada espaço do Jardim-de-infância?</p> <p>“Sente-se bem durante o dia todo”.</p> <p>O que é que a L valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Valoriza mais a casinha e menos o trabalhar”.</p> <p>O que acha que a L gostaria de alterar nos espaços do Jardim-de-infância?</p> <p>“Aumentava o espaço da casinha”.</p>	Não tem CAF

Apêndice 5

Exemplo de planificação Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo	Objetivo	Descrição	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
-Formação pessoal e social: Área de expressão e comunicação/ Independência/ Autonomia -Expressão plástica Domínio: Apropriação da Linguagem elementar das Artes Subdomínio: Fruição e Contemplação /Produção e Criação -Expressão motora -	-Fomentar o desenvolvimento pessoal e social; -Realizar autonomamente os momentos da rotina diária, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê; -Interagir com os colegas; -Proporcionar oportunidades de resolução de conflitos; -Produz composições plásticas a partir de temas reais, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si; -Utilizar de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão; - Desenvolver a motricidade	-Marcação das presenças e preenchimento de tabelas: Calendário e tempo, verificação de presenças e faltas. -Diálogo com as Educadoras estagiárias sobre o dia e mês decorrente; -Diálogo com as Educadoras estagiárias acerca do chapéu que vão construir do “crocodilo Danilo”; -Construção do chapéu do “Crocodilo Danilo”;	-A execução do chapéu do crocodilo Danilo serviu duas vertentes: ajudou a lembrar as aprendizagens e serviu para caracterizar as crianças na sua interpretação e coreografia da música do crocodilo Danilo; Construção do chapéu com goma Eva; -Resolução do chapéu com o objetivo da exploração de conceitos matemáticos tais como, a diferença entre duas bolas em relação ao seu tamanho e cor, com o objetivo de desenvolver assim o raciocínio	-Quadro das presenças; - Calendário; -Quadro do tempo; -Goma Eva; -Tesoura; -Cola; -Marcador Preto; -Fita cola; - Marcadores ;	-Verificar o empenho e entusiasmo das crianças; -Averiguar a motivação das crianças; -Perceber se apreenderam o essencial sobre os répteis (crocodilo);
Expressão Musical Domínio:					

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação/Dança	<p>fina;</p> <p>-Cantar canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração;</p> <p>-Interpretar canções de carácter diferente e em, estilos diversos, controlando os elementos expressivos de intensidade e de andamento;</p> <p>-Dançar e mimar a canção com coreografias combinadas pelo grupo;</p> <p>- Fuir a dança e o movimento;</p> <p>- Identificar semelhanças e diferenças entre objectos justificando as suas escolhas;</p>	<p>-Cantar a música do “Crocodilo Danilo”; com a coreografia combinada pelo grupo;</p> <p>Execução do Chapéu:</p> <p>-Exploração da contagem de objetos de diferentes tamanhos e cores;</p> <p>- Participação na recolha de dados e na sua organização;</p>	matemático da criança;		
- Matemática					

Apêndice 6

Exemplo de planificação de 1.º CEB

[illegible]

	<p>já estudados;</p> <p>-Realização de ordenação de frases;</p> <p>-Divisão silábica;</p>		<p>alunos conseguem através das sílabas fazer a junção das palavras com alguma facilidade;</p> <p>-Verificar se os alunos reconhecem os fonemas/grafemas já aprendidos;</p> <p>-Verificar a leitura, escrita, ordenação de palavras;</p> <p>-Verificar se conseguem realizar a divisão silábica das palavras;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem ler e reescrever as frases com facilidade;</p>		
<p>Estudo do Meio</p> <p>“Á descoberta de si mesmo”</p> <p>-A saúde do seu corpo;</p> <p>-A segurança do seu corpo;</p>	<p>-Conhecer e aplicar normas de higiene do seu corpo;</p> <p>-Conhecer normas de higiene alimentar;</p> <p>-Conhecer e aplicar normas de vigilância da saúde;</p> <p>-Conhecer e aplicar normas e saúde e segurança do seu corpo;</p> <p>-Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária;</p> <p>-Conhecer e aplicar normas de</p>	<p>-Resolução de fichas sobre a saúde e segurança do seu corpo;</p>	<p>-Apurar se os alunos revelam dificuldades na interpretação das imagens dos temas abordados.</p> <p>-Consciencializar os alunos para as temáticas abordadas;</p> <p>-Certificar que os alunos têm a perceção dos alimentos necessários para uma alimentação saudável;</p> <p>-Perceber se os alunos ficam consciencializados dos cuidados a ter com a higiene do seu corpo;</p> <p>-Perceber se os alunos conhecem e aplicam as</p>		11:30-12:30

<p>prevenção de acidentes domésticos;</p> <p>Dia 9 de novembro</p> <p>Estudo do Meio “À descoberta de si mesmo”</p> <p>-A sua identificação;</p> <p>-Os seus gostos e preferências;</p> <p>“À descoberta dos outros e das instituições”</p> <p>-A sua escola</p> <p>“À</p>	<p>normas de vigilância da sua saúde;</p> <p>-Perceber se os alunos têm noção das normas de prevenção rodoviária e das normas de prevenção de acidentes domésticos;</p> <p>-Averiguar se os alunos conhecem a sua identificação (sexo, nome, endereço, idade);</p> <p>-Verificar se o aluno escolhe as suas preferências (o que gosta mais de fazer nos tempos livres);</p> <p>-Avaliar se consegue identificar as suas semelhanças com os familiares;</p> <p>-Verificar se conhece as modificações do seu corpo;</p> <p>-Verificar se conhece as diferentes partes do seu corpo e a</p>	<p>(12:30 - 14.00 Hora de Almoço)</p> <p>14:00-16:00</p> <p>9:00-10:00</p> <p>(10:00-10:30 intervalo)</p> <p>10:30-11:30</p>	<p>-Continuação da resolução de fichas sobre a saúde e segurança do seu corpo;</p> <p>-Ficha de avaliação sumativa trimestral de Estudo do Meio;</p> <p>-Continuação da ficha de avaliação</p>	<p>-Conhecer a sua identificação;</p> <p>-Conhecer o seu nome e endereço;</p> <p>-Conhecer o seu sexo e a sua idade;</p> <p>-Selecionar jogos, brincadeiras, animais....;</p> <p>-Descrever lugares, tempos livres;</p> <p>-Identificar as características familiares;</p> <p>-Reconhecer as modificações do seu corpo;</p> <p>-Reconhecer as partes que constituem o seu corpo;</p> <p>-Representar o seu corpo;</p> <p>-Comparar-se com os outros;</p> <p>-Conhecer e aplicar normas de higiene do seu corpo;</p> <p>-Conhecer normas</p>

<p>descoberta das inter-relações entre os espaços” -O espaço da sua escola; “À descoberta dos materiais e objetos” -Manusear objetos em situações concretas; “O seu corpo” -A saúde do seu corpo; -A segurança do seu corpo;</p>	<p>de higiene alimentar; -Reconhecer a importância das posturas corretas, do exercício físico e do repouso para a saúde; -Conhecer as normas de vigilância da sua saúde; -Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária; -Conhecer e aplicar normas de prevenção de acidentes domésticos;</p> <p>-Exercitar diferentes operações de adicionar e subtrair números até ao número 9;</p> <p>-Resolver operações de somar e subtrair; -Compreender as operações e ser capazes de operar com números naturais;</p> <p>-Resolver operações em contextos matemáticos pondo em prática estratégias variadas; -Desenvolver destrezas de</p>	<p>sumativa trimestral de Estudo do Meio;</p>	<p>representação do mesmo;</p> <p>-Avaliar se consegue fazer a comparação entre si e os outros;</p> <p>-Verificar se conhece e aplica as normas de higiene do seu corpo e as normas de higiene alimentar;</p> <p>-Averiguar se conhece quais as posturas corretas e a importância do exercício físico e do repouso para a saúde;</p> <p>-Avaliar se conhece as normas de vigilância da sua saúde, as normas de prevenção rodoviária e as normas de prevenção de acidentes domésticos;</p> <p>-Averiguar se os alunos entenderam a explicação dos números até 9;</p> <p>-Certificar se os</p>		<p>11:30-12:30</p> <p>(12:30 - 14.00 Hora de Almoço)</p> <p>14:00-15:00</p>
---	--	---	--	--	---

Matemática	<p>cálculo numérico, mental e escrito;</p> <p>-Representar conjuntos e elementos;</p> <p>-Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar;</p> <p>-Exercitar diferentes operações de adicionar e subtrair números até ao número 9;</p> <p>-Resolver operações com lacunas de somar e subtrair;</p> <p>-Exercitar o cálculo mental com as operações de somar e subtrair;</p> <p>-Utilizar corretamente os símbolos “+”, “-” e os termos associados subtração e adição;</p> <p>-Reconhecer que a soma de qualquer número com 0 é igual a esse número;</p> <p>-Representação de conjuntos;</p>	<p>-Resolução de fichas de matemática sobre todos os conteúdos abordados;</p> <p>-Continuação da resolução de fichas de matemática sobre todos os conteúdos abordados;</p> <p>-Realização de uma atividade para o Natal (posto de correio) com os alunos;</p>	<p>alunos perceberam as operações estudadas e se conseguem resolver essas operações com facilidade;</p> <p>-Verificar se os alunos resolvem as operações com lacunas sem grande dificuldade;</p> <p>-Avaliar a facilidade dos alunos em resolver situações problemáticas;</p>		15:00-16:00
Expressões					
<p>Observações/reflexões:</p> <p>Este plano de aula pode estar sujeito a alterações consoante o decorrer da aula.</p>					

Apêndice 7

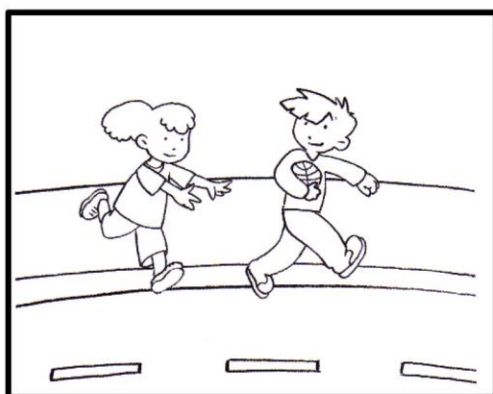
Exemplos de fichas de atividades 1.ºCEB nas áreas de português, matemática e estudo do meio

Nome: _____

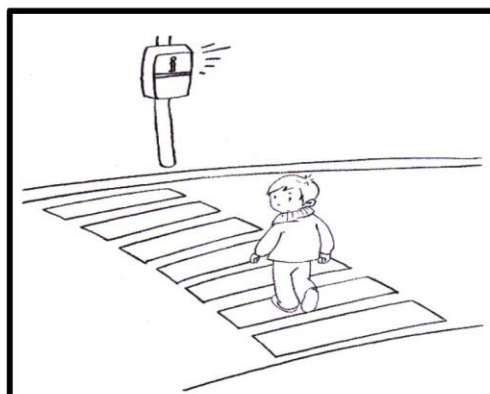
Data: _____

A Segurança na Rua

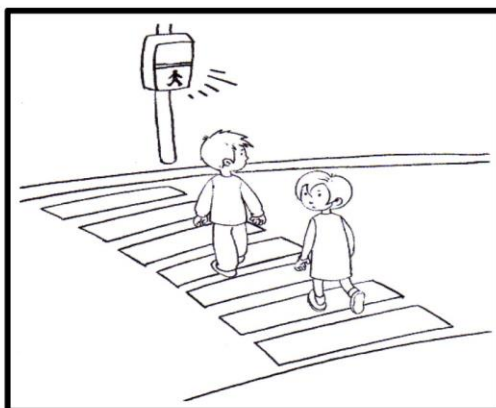
1. Pinta o que está correto.



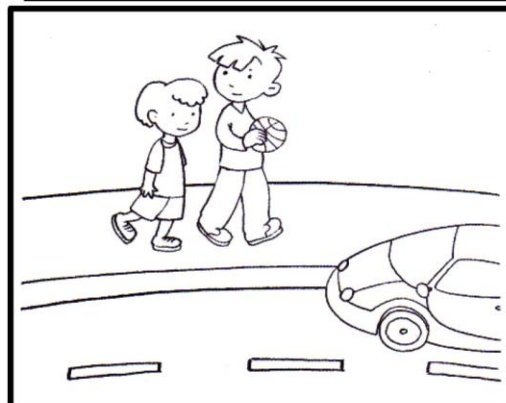
Brincar na estrada.



Atravessar na passadeira com sinal vermelho para peões.



Atravessar na passadeira com sinal verde para peões.



Usar o passeio para andar na via pública.

1º Ano- Matemática

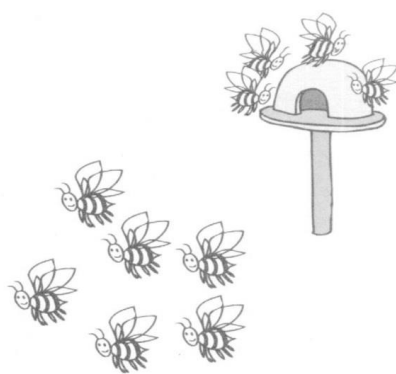
Nome: _____

Data: _____

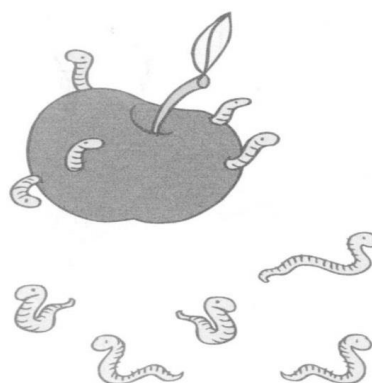
1. Assinala como no exemplo.

	4	5	6	7	8	9	10
7 - 3	x						
0 + 5							
10 - 4							
5 + 2							
10 - 2							
9 - 0							
9 + 1							

2 – Observa as figuras e completa.



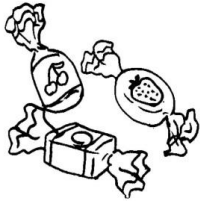
$$\boxed{10} - \boxed{} = \boxed{}$$



$$\boxed{10} - \boxed{} = \boxed{}$$

3 - Pensa e resolve.

3.1 - A Mariana tem 8 rebuçados. O seu amigo João deu-lhe 2 rebuçados. Com quantos rebuçados ficou a Mariana?



$$\underline{\quad\quad} + \underline{\quad\quad} = \underline{\quad\quad}$$

R: A Mariana ficou com rebuçados.

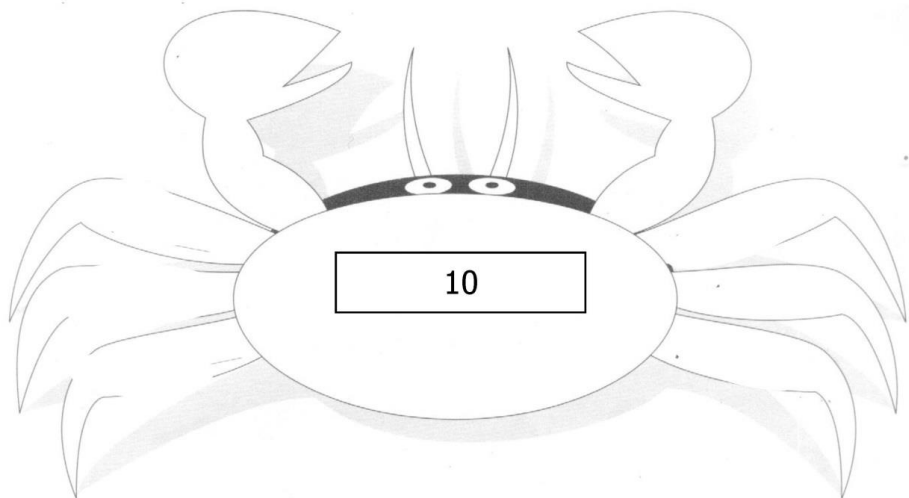
3.2 - O coelho Pom Pom tinha 10 cenouras. Comeu 4 ao almoço. Com quantas cenouras ficou?



$$\underline{\quad\quad} - \underline{\quad\quad} = \underline{\quad\quad}$$

R: O coelho Pom Pom ficou com cenouras.

4 – Completa e pinta.



1º Ano- Português

Agrupamento
de Escolas
de Montemor-o-Velho

Nome: _____

Data: _____

1. Lê e completa.

r r _____

R R _____

r	r	R	R
ra	ra	Ra	Ra
re	re	Re	Re
ri	ri	Ri	Ri
ro	ro	Ro	Ro
ru	ru	Ru	Ru

2. Lê o texto. Ilustra e copia.

O rei Rato

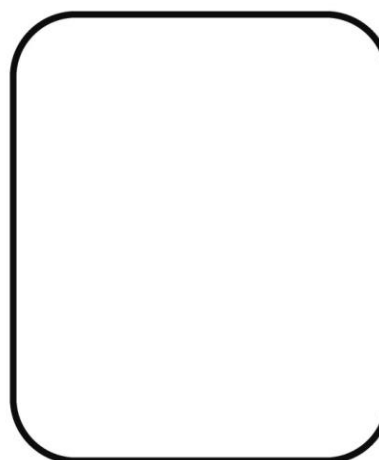
O rei Rato vai à vila e leva uma rede.

Ele vê uma rã ao pé do rio.

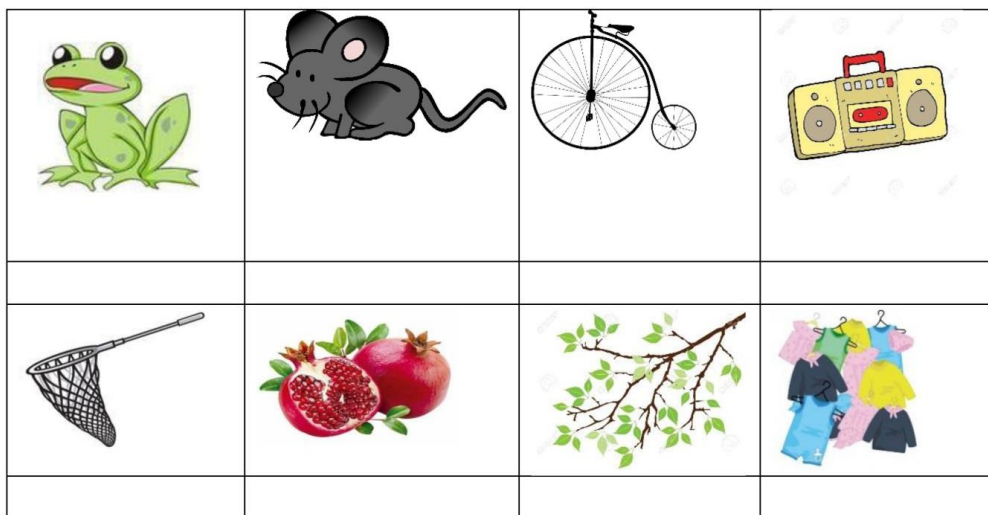
A rã rolou e caiu ao rio.

O rei Rato dá o ramo à rã.

Ele e ela riam muito.



3. Legenda as imagens.



4. Copia as frases.

A mota vai pela rua.

A Rita lava a roupa.

A rã e o rato vão de mota.

5. Separa em sílabas.

remo _____ roca _____

rato _____ ripa _____

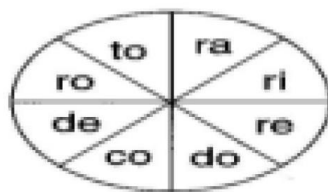
Rita _____ ramo _____

Renato _____ roupa _____

rodela _____ rede _____

roda _____ rádio _____

6. Com as sílabas, faz palavras.



7. Completa as frases.

rei rádio rói Rita

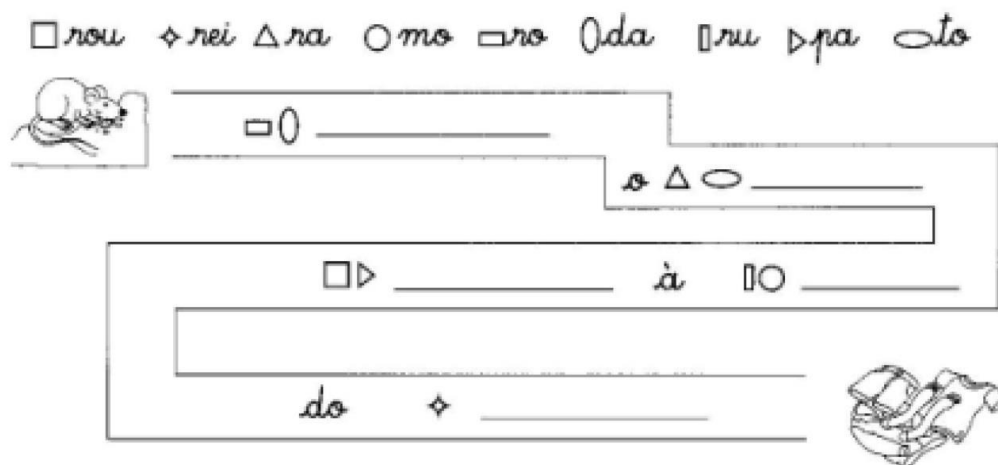
O rato _____ a roda.

A tia _____ é muito rica

O _____ vai à rua.

O _____ toca.

8. Leva o rato até à roupa do rei.



9. Faz frases com as palavras.

rato - _____

rã - _____

ramo - _____

Rui - _____

vaca - _____

camelo - _____

cavalo - _____